

DÉPARTEMENT DES ARTS, LANGUES ET LITTÉRATURES
FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES HUMAINES
UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Cheminement normatif et représentation des dictionnaires en classe universitaire de révision de textes

Par Caroline Dubois,
candidate au doctorat en études françaises,
cheminement en linguistique

Thèse pour l'obtention d'un grade de Philosophiæ Doctor (Ph. D.),
évaluée par :

Wim Remysen, directeur de recherche
(Département des arts, langues et littératures)

Olivier Dezutter, codirecteur de recherche
(Département de pédagogie, Faculté d'éducation)

Hélène Cajolet-Laganière, lectrice
(Département de communication)

Nadine Vincent, lectrice
(Département de communication)

Sophie Piron, lectrice externe
(Université du Québec à Montréal)

Sherbrooke
Mai 2021

Résumé

Des contraintes de divers ordres entourant le processus de conception des dictionnaires sont en partie méconnues de ses utilisateurs. Mais à quel point le sont-elles? Cette thèse propose de contribuer à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et les décisions de correction d'un groupe d'utilisateurs ayant un rapport privilégié avec ces ouvrages, soit des étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes. À travers des forums de discussion produits dans le cadre du cours et grâce à une approche inductive par catégorie conceptualisante (Paillé et Mucchielli 2016), l'étude décrit l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques de ces étudiantes et étudiants et évalue quel regard – naïf ou averti? (cf. Lehmann 2014) – caractérise le cheminement normatif. Elle dévoile ainsi que la démarche de révision est relativement avertie (identification du cas normatif, respect de l'auteur ou de la phrase, etc.) et que la prise en compte des règles et principes édictés par la norme prescriptive l'est également, mais qu'elle l'est beaucoup moins pour ce qui est des réflexions métanormatives à ce sujet. D'ailleurs, plus on s'éloigne d'une approche plus prescriptive par rapport à la langue, moins les connaissances sont averties. C'est le cas de celles liées à la langue et à son fonctionnement dans la perspective plus descriptive des sciences du langage, *a fortiori* si on observe de plus près la morphologie, la syntaxe et la combinatoire ainsi que la façon dont ces données linguistiques peuvent mener les utilisateurs à des difficultés de consultation des dictionnaires. Enfin, au-delà d'un regard beaucoup plus averti sur des éléments de microstructure liés à l'article de dictionnaire que sur la conscience d'éléments sociaux, commerciaux et éditoriaux, qui reste à acquérir, la représentation des dictionnaires s'organise autour de grands absents, les lexicographes. L'étude se termine par quelques pistes d'enseignement de la révision de textes, notamment pour lier les difficultés de révision que rencontrent les étudiantes et étudiants dans leur cheminement normatif à la complexité de la tâche des lexicographes et des choix qui leur incombent lorsqu'ils et elles « découpent » la langue pour la faire entrer dans des dictionnaires.

À toutes les personnes qui ont fait une thèse ou
une portion de thèse : thèse fulgurante, thèse
murement réfléchie, thèse finalement laissée de
côté pour entreprendre de plus beaux projets,
thèse brièvement entamée, thèse déposée,
thèse tout court.

À toutes les personnes qui comprennent que
réaliser une thèse en menant une carrière et en
élevant une famille représente un exploit
qui mérite d'être encouragé.

À Louis Mercier et Amélie-Hélène Rheault,
présents et confiants dès le jour 1.

Remerciements

J'aimerais remercier chaleureusement...

Louis Mercier, directeur de thèse retraité, pour son soutien moral, financier et intellectuel. Louis, ta fenêtre reste sur mon bureau d'ordinateur pour que je puisse regarder le fleuve et rester concentrée, forte, confiante et inspirée.

Wim Remysen et Olivier Dezutter, codirecteurs de thèse, pour le respect du travail bien fait et l'intégrité intellectuelle, valeurs que nous partageons. Olivier, merci de ton ouverture et de ton enthousiasme dès le départ – il y a fort longtemps – pour ce projet émanant d'une autre faculté. Wim, merci pour ton efficacité, ta rigueur et ton souci de la clarté. Surtout, merci d'avoir accepté de reprendre le flambeau lors du départ de Louis – tâche délicate s'il en est une – et de fournir aux membres du CRIFUQ un cadre stimulant, avec des collègues en or, tant du côté des profs que des étudiants. Je suis une fière crifuquoise!

Pierre Paillé, membre du premier jury d'examen de synthèse. Merci, Pierre, pour ta vision des choses inspirante et tes encouragements à poursuivre sur la voie de l'analyse qualitative. Et bonne retraite!

Hélène Cajolet-Laganière, Nadine Vincent et Sophie Piron, membres du jury. Merci pour votre lecture attentive, vos commentaires constructifs et votre présence. Travailler avec vous est toujours un honneur et un plaisir!

Julie Harnois (mécène de sorties et Première Lectrice!), Héloïse Duhaime, Amélie-Hélène Rheault, Mireille Elchacar, Ginette Thiffault, Karine Bellerive, Maxime Tardif et Sarah Rocheville, en plus de mes autres inestimables collègues du Département de communication et du Département des arts, langues et littératures, de mes copains et copines Quidam, de mes amis « parents de l'école », de Vava et sa table invitante et de tous mes autres amis. Merci sincèrement et infiniment de votre soutien. Comment passer à travers les embûches sans des gens comme vous?

L'ombudsman de l'Université de Sherbrooke, Josée Vincent et Sarah Rocheville. Vous avez sauvé mon projet et des années de vie chèrement investies et soigneusement planifiées.

Mes étudiantes et étudiants. C'est pour vous que j'ai réalisé ce projet. Merci d'avoir accepté de participer à mon étude!

Pascal, Marie-Pierre, Théo et tous les membres de ma famille. Peut-être devrez-vous bientôt m'appeler « Docteur Caro »? 😊

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – Révision de textes et dictionnaires : problématique et objectifs	6
1. Les dictionnaires dans la formation à la révision de textes unilingue française.....	7
2. Un décalage entre concepteurs et utilisateurs	10
3. Objectifs	22
3.1 Objectif général	22
3.2 Objectifs spécifiques et questions de recherche	23
CHAPITRE 2 – Appareillage conceptuel.....	24
1. La représentation des dictionnaires, une représentation « sociale »?.....	25
2. Concepts utiles issus des domaines de la lexicologie, de la (méta)lexicographie ou des sciences du langage.....	30
2.1 Norme et cheminement normatif	30
2.2 « Dictionnaire », « dictionnaires » et ouvrages de référence linguistiques.....	31
2.3 Notions de lecture avertie et de lecture naïve.....	34
2.3.1 Lecture naïve	34
2.3.2 Lecture avertie	35
2.3.3 Linguistique populaire et perspective adoptée dans la thèse	37
3. Catégories conceptualisantes	38
3.1 La catégorie conceptualisante et la désignation de phénomènes	38
3.1.1 Caractéristiques.....	39
3.1.2 Un exemple pour distinguer <i>thème</i> par rapport à <i>catégorie conceptualisante</i> ..	40
3.2 L'explicitation et la validation des catégories conceptualisantes	43
3.2.1 Définition	43
3.2.2 Propriétés.....	44
3.2.3 Conditions d'existence.....	45
3.3 L'organisation des catégories conceptualisantes	47
4. « Averti », « Naïf » et « À la fois naïf et averti » dans la thèse	49

CHAPITRE 3 – Terrain, corpus de référence, corpus d’étude et considérations méthodologiques	52
1. Terrain	53
1.1 Le cours universitaire de révision de textes.....	54
1.1.1 Description et contenu	54
1.1.2 Approche normative et rôle de linguiste	55
1.2 Personnes participant à l’étude : portrait d’un groupe typique	58
2. Corpus de référence : choix et description	62
2.1 Intervention, fil de discussion et anonymisation.....	63
2.2 Forums constituant le corpus de référence	66
3. Corpus d’étude : précisions et choix des interventions retenues	70
3.1 Répartition et nature des interventions par type de participant, dans le contexte original	70
3.2 Moment de la participation, portrait des fils de discussion étudiants et conservation des réponses faites aux personnes n’ayant pas légué leurs participations aux forums.....	72
3.3 Sources suscitant le questionnement	75
4. Autres considérations méthodologiques : approche inductive et questions posées au corpus 76	
4.1 Première phase d’analyse : portrait général du cheminement normatif	78
4.1.1 Questions posées à la lecture du corpus d’étude	78
4.1.2 Précisions méthodologiques sur ces premières questions	80
4.2 Deuxième phase d’analyse : approfondissement d’éléments dégagés de la première phase (démarche de révision, aspects linguistiques, aspects lexicographiques).....	84
4.2.1 Questions posées à la lecture du sous-corpus d’étude sur les dictionnaires	84
4.2.2 Précisions méthodologiques sur ces deuxièmes questions : catégories non mutuellement exclusives et continuum	85
4.2.3 Vers des catégories conceptualisantes et des retombées pédagogiques	88
CHAPITRE 4 – Cheminement normatif.....	89
1. Portrait d’ensemble du corpus par rapport au cheminement normatif.....	91
1.1 Catégories d’erreurs normatives et amorce de la démarche de réflexion ou de recherche dans les ouvrages.....	91
1.2 Décisions de correction.....	97
1.2.1 Pertinence des décisions de correction	99
1.2.2 Interventions sans décision de correction nécessaire.....	105

1.3 Intervention naïve ou avertie, dans l'ensemble	110
1.3.1 Regard averti	112
1.3.2 Regard naïf	113
1.3.3 Regard à la fois naïf et averti.....	114
2. Démarche de révision.....	117
2.1 Identification du cas.....	117
2.2 Respect de l'auteur ou de la phrase originale.....	122
2.3 Démarche liée aux ouvrages	127
2.3.1 Choix de l'ouvrage en fonction de sa question	127
2.3.2 Recherche au bon endroit dans l'ouvrage	131
3. Prise en compte de l'aspect normatif (norme prescriptive).....	135
3.1 Connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive.....	135
3.2 Réflexions métanormatives.....	140
4. Prise en compte d'aspects linguistiques, d'un point de vue descriptif	144
4.1 Description des aspects considérés	145
4.2 Interventions naïves ou averties par rapport au fonctionnement de la langue (perspective descriptive)	152
5. Constats et réflexions sur le cheminement normatif.....	158
CHAPITRE 5 – Représentation des dictionnaires.....	163
1. Portrait des ouvrages de référence utilisés	164
1.1 Nombre d'ouvrages par intervention	165
1.2 Types de sources ou d'ouvrages utilisés dans l'ensemble du corpus.....	167
1.2.1 Dictionnaires généraux de langue	168
1.2.2 Dictionnaires de difficultés	169
1.2.3 Banques de données linguistiques	170
1.2.4 Ouvrages spécialisés	171
1.2.5 Ouvrages terminologiques.....	172
1.2.6 Usage servant de référence (hors ouvrage de référence linguistique)	173
1.2.7 Autres sources	174
1.3 Types d'ouvrages utilisés par intervention et délimitation d'un sous-corpus sur les dictionnaires.....	176

2. Prise en compte du contexte lexicographique ou métalexigraphique	179
2.1 Conscience des choix éditoriaux, sociaux ou commerciaux et des choix liés à la macrostructure.....	180
2.2 Éléments liés à la microstructure	184
2.2.1 Prise en compte des éléments naïve ou avertie	184
2.2.2 Aspects considérés	189
3. Constats et réflexions sur la représentation des dictionnaires	209
3.1 Bilan sur l'utilisation des ouvrages de référence dans le cheminement normatif.....	209
3.2 Bilan sur les aspects lexicographiques et métalexigraphiques	210
3.3 La tâche même des lexicographes, au cœur de la représentation des dictionnaires?	213
CHAPITRE 6 – Les catégories conceptualisantes, un outil pour repenser l'enseignement de la révision.....	215
1. Explication de quelques catégories conceptualisantes liées à la représentation des dictionnaires dans le cheminement normatif.....	216
2. Réflexions de praticienne	221
2.1 Rendre les étudiantes et étudiants avertis : vers des pistes d'enseignement	222
2.2 Un exemple : « La lexicographie n'est pas un long fleuve tranquille ».....	226
CONCLUSION.....	230
1. Rappel des enjeux et des objectifs	231
2. Résumé des constats et bilans	232
3. Apports et limites	234
4. Pistes de recherches et ouvertures.....	236
BIBLIOGRAPHIE.....	239
ANNEXES.....	256

Liste des tableaux, images, figures et encadrés

CHAPITRE 2

Tableau 1 – Analyse de corpus : comparaison entre thèmes et catégories.....	41
Tableau 2 – Catégorie <i>Approche avertie</i>	49
Tableau 3 – Catégorie <i>Approche naïve</i>	50
Tableau 4 – Catégorie <i>Approche à la fois naïve et avertie</i>	51

CHAPITRE 3

Tableau 5 – Nombre de participants à la recherche doctorale	59
Tableau 6 – Caractéristiques du groupe A (n = 77 participants)	60
Image 1 – Extrait du site Moodle de <i>Révision de textes</i> : forums du cours	63
Image 2 – Page d'accueil d'un forum.....	63
Image 3 – Fil de discussion (trois interventions, reconstitution).....	64
Image 4 – Codage dans NVivo	80
Figure 1 – Répartition des interventions dans le contexte original.....	71
Figure 2 – Nature de l'intervention	72
Figure 3 – Moment de la participation dans la session	72
Figure 4 – Fil lancé ou suite d'un fil de discussion	73
Figure 5 – Intervention à partir d'un corrigé.....	75
Figure 6 – Sources détaillées du questionnaire.....	76
Encadré 1 – Exemples de décisions de correction appropriées ou non	81

CHAPITRE 4

Tableau 7 – Bilan sur le cheminement normatif	159
Figure 7 – Catégories d'erreurs normatives	94
Figure 8 – Présence d'une décision de correction	98
Figure 9 – Pertinence de la décision de correction.....	100
Figure 10 – Intervention sans décision de correction nécessaire.....	106
Figure 11 – Regard d'ensemble averti ou naïf.....	111
Figure 12 – Identification du cas.....	118
Figure 13 – Respect de l'auteur ou de la phrase originale	124
Figure 14 – Choix de l'ouvrage	128
Figure 15 – Recherche au bon endroit dans l'ouvrage	133
Figure 16 – Connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive.....	136
Figure 17 – Réflexion métanormative.....	140
Figure 18 – Aspect linguistique abordé dans les interventions.....	146
Figure 19 – Prise en compte d'aspects linguistiques (point de vue descriptif)	153

CHAPITRE 5

Tableau 8 – Élément lié à la microstructure considéré dans l'intervention.....	191
Tableau 9 – Bilan sur les aspects lexicographiques et métalexicographiques	211
Image 5 – Extrait d' <i>Usito</i> (« par le biais de »)	208
Image 6 – Extrait du TLFi (« lexicographe »)	213
Figure 20 – Utilisation rapportée d'au moins un ouvrage	165
Figure 21 – Nombre d'ouvrages par intervention	166
Figure 22 – Types d'ouvrages	168
Figure 23 – Dictionnaires généraux de langue	169
Figure 24 – Dictionnaires de difficultés.....	170
Figure 25 – Ouvrages spécialisés	172
Figure 26 – Ouvrages terminologiques.....	173
Figure 27 – Types d'ouvrages consultés par intervention	177
Figure 28 – Éléments éditoriaux, sociaux, commerciaux et éléments liés à la macrostructure	181
Figure 29 – Microstructure.....	185

ANNEXES

Encadré 1 – Consignes du forum Questions et réponses sur les devoirs.....	265
Encadré 2a – Consignes Questions de norme? Question d'ouvrages!	268
Encadré 2b – Consignes des <i>Questions de norme de Caroline</i> , sous forme de « question- réponse ».....	269
Encadré 3 – Consignes du forum <i>Cultivez le doute</i>	270
Encadré 4 – Consignes du forum <i>Erreur à signaler</i>	272
Encadré 5 – Consignes du forum <i>La norme évolue</i>	274
Encadré 6 – Consignes du forum <i>Classe virtuelle intemporelle</i>	275

INTRODUCTION

Porc-épic

« Mammifère rongeur (hystéricidés),
au corps recouvert de longs piquants,
qui vit dans les contrées chaudes ».
(*Le Petit Robert de la langue française*, 2018)

Écureuil

« Petit mammifère rongeur,
au pelage généralement roux,
à la queue longue et en panache,
qui vit dans les bois. »
(*Le Petit Robert de la langue française*, 2018)

Vers la fin des années 1990, dans un séminaire de deuxième cycle sur la lexicographie, j'ai eu l'occasion de produire et de comparer des articles lexicographiques autour du vocabulaire des mammifères rongeurs. Il s'agissait d'un travail de session remis au professeur et lexicographe Louis Mercier. Un des constats ressortant du travail était qu'un francophone nord-américain se plongeant dans les pages d'un dictionnaire comme *Le Petit Robert* (PR) se heurtait à des conceptions étonnantes de la réalité. Par exemple, pour une personne vivant au Québec, l'écureuil n'est pas « généralement roux » – comme on le prétend dans la définition du PR; il est plutôt gris, noir ou roux. De même, le porc-épic, animal arboricole que tout Québécois a probablement déjà croisé, peut difficilement être associé à un animal des « contrées chaudes », comme défini dans le PR. Pourtant, la plupart des lecteurs de dictionnaires s'attendent à ce que ce type d'ouvrage de référence décrive une langue conforme à celle qu'ils utilisent.

Ces exemples de mammifères rongeurs mal décrits – d'un point de vue nord-américain – furent déterminants dans mon parcours d'étudiante. Ajoutés à d'autres expériences lexicographiques et connaissances métalexigraphiques, ils ont modifié ma conception des dictionnaires et éclairé ma pratique normative, en particulier comme enseignante. Quand j'utilise les ouvrages de référence linguistiques, notamment les dictionnaires généraux de langue, je perçois en filigrane le travail des lexicographes et toute l'étendue de leurs choix culturels, éditoriaux, commerciaux ou linguistiques.

Ces choix de lexicographes, tout ce qu'il y a de plus humain et normal dans le travail de conception d'un dictionnaire, restent généralement méconnus du grand public, mais aussi des étudiants universitaires se destinant à des professions liées à la langue. Cela inclut mes propres étudiantes et étudiants, dans un cours de révision de textes, futurs professionnels du monde des communications et futurs langagiers. Comment perçoivent-ils et utilisent-ils les ouvrages de référence, en particulier

les dictionnaires généraux de langue, pour prendre leurs décisions de correction? Comment faire pour les rendre plus avertis sur l'ampleur du travail lexicographique? Ces questions, et d'autres qui seront présentées plus loin, occupent mon esprit, guident ma pratique et orientent mes décisions pédagogiques.

Démarche inductive, formation continue, posture d'enseignante-chercheuse et de linguiste

Le travail ici présenté est le fruit d'une longue démarche essentiellement inductive, avec le lot de questionnements, de reclassements et de ré-analyses que cela implique. Le choix de cette démarche repose sur un besoin, ou plutôt une soif de formation continue. Comme enseignante de révision de textes, et aussi comme chercheuse, je me suis posé de nombreuses questions sur la façon dont mes étudiantes et étudiants utilisaient les ouvrages de référence linguistiques (en particulier le dictionnaire général de langue, ou même, avec tout le flou que cela suppose, « le dictionnaire », sans spécification de type) pour prendre des décisions de correction. Il m'avait toujours semblé que les connaissances lexicographiques acquises dans mon propre parcours auraient pu être utiles, voire nécessaires, pour éclairer la démarche de révision. Ainsi, le principal objectif de la thèse sera de contribuer à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et qui soutient les décisions de correction d'un groupe d'utilisateurs ayant un rapport privilégié avec ces ouvrages, soit des étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes.

Ces étudiantes et étudiants de l'Université de Sherbrooke (au Québec), majoritairement issus de programmes de communication et de traduction, ne se destinent pas à une carrière de réviseur ou réviseuse linguistique, du moins pour la plupart d'entre eux. Par contre, leur emploi – comme responsable des communications, traductrice, chargé de projet, rédactrice de discours, journaliste, gestionnaire de communauté sur les réseaux sociaux, etc. – les amènera à effectuer des tâches de révision linguistique, souvent quotidiennement, dans un contexte exigeant rapidité et productivité. Pour répondre à ce besoin, le cours *Révision de textes* (obligatoire) est surtout axé sur une approche normative de la révision (Bisaillon 2007b), où la tâche de révision demandée est surtout centrée sur les erreurs ponctuelles à repérer relevant de différents types de normes (orthographe, grammaire, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, typographie ou féminisation linguistique, par exemple). Le cours qui le suit, *Révision et réécriture* (optionnel), un cours de rédaction dont il ne sera pas question ici, est surtout axé sur une approche plus communicationnelle de la révision (Bisaillon 2007b), qui suppose un mandat permettant de réécrire un texte partiellement ou entièrement. Or approche

normative et linguistique descriptive peuvent paraître entrer en opposition ou, du moins, se situer dans une zone de tension. Pourtant, l'enseignement de la révision de textes, une activité éminemment normative, devrait pouvoir intégrer des connaissances des sciences du langage, notamment pour ce qui concerne l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques, dont font partie les dictionnaires.

Pour que mon étude reste ancrée dans la pratique, j'ai utilisé un corpus de discussions électroniques ayant eu lieu dans le cours *Révision de textes*. J'ai choisi d'analyser ce corpus avec la méthode des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016). Cette méthode inductive a pour avantage de permettre au chercheur d'aborder le corpus avec flexibilité. Il peut ainsi se poser comme question « Que se passe-t-il ici, dans le corpus? », de façon très large, sur plusieurs sujets. J'ai souhaité que le corpus me dicte les thèmes à explorer, des thèmes ancrés dans la pratique, ayant émergé de discussions chez mes étudiantes et étudiants. Les catégories dégagées permettront, d'une part, de mieux décrire la représentation du dictionnaire et, d'autre part, de cibler des éléments pour enrichir le cours que je donne depuis près de vingt ans (exercices ou notions).

Contenu des chapitres

Dans le premier chapitre, je présenterai le domaine de la révision de textes, son lien avec le recours aux dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques et le décalage qui existe entre le point de vue des concepteurs de dictionnaires et celui des utilisateurs de dictionnaires, que sont notamment les étudiantes et étudiants d'un cours de révision de textes. Les objectifs de la thèse suivront ces éléments de problématique et d'état de la question.

Le deuxième chapitre sera consacré à l'appareillage conceptuel utilisé pour mener cette thèse. La notion de représentation sociale sera présentée, utile quand on peut « observer un décalage entre les données objectives d'une situation et les prises de position, les jugements ou les conduites adoptés par les individus [...] » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 36). Suivront quelques concepts issus des domaines de la lexicologie, de la lexicographie, de la métalexicographie ou, plus largement, des sciences du langage, comme ce qu'on entendra par *dictionnaire* (« tout ouvrage de référence perçu ou utilisé comme dictionnaire », un point de vue centré sur l'utilisateur), par *norme* (la norme prescriptive décrite par Moreau (1997)) ou par lectures « naïve » ou « avertie » du dictionnaire (Lehmann 2014). La présentation des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016), ayant aussi servi d'outils méthodologiques, clôt ce chapitre.

Le troisième chapitre sera consacré au terrain ayant servi de trame de fond à l'étude, soit un cours universitaire de révision de textes et ses forums de discussion virtuels. Le corpus de référence et le corpus d'étude seront décrits, ainsi que d'autres considérations méthodologiques, comme l'approche inductive ayant guidé la démarche, la liste des questions posées au corpus et les critères utilisés pour départager les interventions naïves des interventions averties, ces critères étant liés à des référents interprétatifs de linguiste et une perspective d'enseignante.

Le quatrième chapitre présentera les analyses liées à l'ensemble du cheminement normatif. Un portrait global sera dressé quant aux catégories d'erreurs abordées et à la pertinence des décisions de correction. L'approche naïve ou avertie se dégageant des interventions sera également présentée pour l'ensemble du corpus, avant que ce portrait soit tracé plus particulièrement pour la démarche de révision, la prise en compte de l'aspect normatif (dont les règles et principes édictés par la norme prescriptive) et la prise en compte d'aspects linguistiques, d'un point de vue descriptif (fonctionnement de la langue du point de vue des sciences du langage).

Le cinquième chapitre sera consacré à la représentation des dictionnaires, dont l'utilisation avertie ou naïve ne se détache pas du cheminement normatif. Le portrait d'utilisation des ouvrages de référence linguistique sera d'abord tracé, avant d'explorer la prise en compte naïve ou avertie du contexte lexicographique ou métalexicographique, de la production des ouvrages jusqu'au contenu des articles de dictionnaires.

Le sixième chapitre, à saveur conclusive, présentera la démarche d'analyse par catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016), aussi utilisées comme outils pour repenser l'enseignement de la révision.

CHAPITRE 1

Révision de textes et dictionnaires

Les dictionnaires sont des ouvrages écrits par des spécialistes de la langue pour un public de non-spécialistes. De plus, le grand public perçoit les dictionnaires comme des symboles de la langue elle-même. S'acheter un dictionnaire revient en quelque sorte à s'approprier la connaissance véritable de ce qu'est la langue. La foi dans l'infaillibilité des dictionnaires est parfois totale; on perd de vue le fait que ces ouvrages sont élaborés par des êtres humains, qui mangent, boivent, dorment, sont fatigués, font des erreurs, font des omissions, ignorent certaines données... (Polguère 2016 : 283-284)

Faire entrer la langue dans les dictionnaires est un défi à multiples faces auquel se soumettent les lexicographes, défi généralement méconnu des utilisateurs de dictionnaires, peut-être en partie parce qu'il est peu enseigné. Comme le soulèvent certains spécialistes :

« Le » dictionnaire s'assimile trop souvent à une panacée et, dans l'ignorance des distinctions qui permettent de choisir le bon outil, dictionnaire de langue ou encyclopédique, extensif ou sélectif, descriptif ou normatif, etc., la consultation est souvent faite à contre-pied [...]. « Il faut faire entrer l'étude du dictionnaire dans les programmes », s'exclame R. Galisson (*Cahiers de lexicologie*, n° 51, p. 98¹) : c'est ainsi qu'on le consultera à bon escient. (Pruvost 2002b : 122)

La première section de ce chapitre présentera ce qu'on entend par « révision de textes » et montrera que la formation à la révision est peu étudiée, en particulier pour ce qui concerne l'utilisation des dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques. La deuxième section se consacrera à un élément de problématique central, à l'origine de mes questionnements, soit la différence entre le point de vue des spécialistes sur leur objet et l'interprétation qu'en font les utilisateurs. La troisième et dernière section présentera les objectifs de la thèse.

1. Les dictionnaires dans la formation à la révision de textes unilingue française

Que sait-on de la révision de textes unilingue française et de son enseignement auprès des futurs acteurs du monde des communications ou auprès des futurs langagiers et langagières, en particulier par rapport à l'utilisation des dictionnaires ou des autres types d'ouvrages de référence?

¹ L'article cité date de 1987 (« De la lexicographie de dépannage à la lexicographie d'apprentissage »), ce qui montre que cette préoccupation n'est pas récente.

Il faut savoir que la révision de textes professionnelle se distingue de la révision comme étape intégrée au processus de rédaction (ex. Hayes et Flowers 1980²), où un scripteur peut lui-même revoir son texte au fur à et mesure qu'il le rédige (revoir son plan, son angle, son style, son orthographe, etc.). Elle se distingue également de la révision de traduction (ex. Horguelin et Pharand 2009), lors de laquelle une personne revoit un texte déjà traduit par quelqu'un d'autre pour s'assurer de sa qualité.

La révision de textes professionnelle peut se définir ainsi :

[...] activité qui consiste à comprendre et à évaluer le texte d'un auteur et à y apporter des modifications touchant les aspects informationnel, organisationnel ou formel afin d'en améliorer la qualité et l'efficacité communicationnelle. Ces modifications se font au moyen d'ajouts, de suppressions, de remplacements et de déplacements, et elles peuvent toucher les diverses unités du discours, du simple caractère typographique au texte complet. Elles peuvent donc être mineures – et concerner un détail – ou majeures – et porter sur le contenu et l'organisation du texte. L'activité de révision peut aussi comprendre la réécriture d'une partie d'une phrase ou de longues sections de texte (Bisaillon 2008 : 189).

Il s'agit d'une discipline relativement récente, dont les processus et stratégies sont souvent étudiés sous l'angle du réviseur professionnel et de son travail (Meier 2018, Brûlé 2017, Laflamme 2009, Bisaillon 2008, Bisaillon 2007a et 2007b, Leclerc 2006 et 2007, Cloutier 2005 et 2007) et non sous l'angle de l'apprentissage de cette tâche. Par exemple, Bisaillon (2008) et Laflamme (2009) s'attardent à la tâche de six réviseurs professionnels dans leur contexte de travail (textes authentiques sur divers sujets), Brûlé (2017) étudie les dilemmes norme/usage chez vingt réviseurs professionnels dans un texte, composé pour l'étude, autour de la terminologie de l'habitation et Meier (2018) s'intéresse à la conception de la langue des réviseurs à partir d'entrevues menées auprès de huit réviseurs œuvrant dans les médias écrits. Même s'il se trouve des commentaires sur les ouvrages utilisés par les réviseurs professionnels dans ces études menées en contexte québécois, ils sont souvent liés au contexte linguistique de l'étude (par exemple le vocabulaire de l'habitation) ou au mandat imposé aux réviseurs (par exemple revoir le contenu, le fond) et se limitent à

² Les modèles issus de cette approche sont très bien décrits dans les annexes de Laflamme (2009) et dans Laflamme (2007 : 21-28), notamment. On peut remarquer que plusieurs études et guides concernent l'enseignement de cette étape d'autorévision chez des élèves de différents niveaux (primaire, secondaire, collégial, etc.), par exemple dans « La révision de texte, méthodes, outils et processus », numéro de la revue *Langages* dirigé par Pétillon et Ganier (2006), ou dans des guides du type *Réviser ses textes comme des auteurs : outils, leçons et stratégies efficaces* (Heard 2018), publié chez Chenelière. Bisaillon (1989) se situe aussi dans ce cadre. Il ne s'agit pas ici de révision professionnelle ou de révision en contexte de travail (pour autrui, notamment pour la publication).

l'utilisation effective des ouvrages par un nombre restreint de réviseurs dans les groupes-tests ou à ce que les réviseurs *disent* utiliser.

À côté de ces études sur la révision professionnelle et les réviseurs, il existe des guides composés pour les praticiens comme celui d'Horguelin et Pharand (2009), des sites Internet comme ceux de Réviseurs Canada³ ou encore des témoignages sur la pratique de la révision (Lachance 2006 ou Leroux 2016). Même si la question du recours à ces ouvrages et de leur utilité peut y être abordée – parfois seulement en surface –, on n'y trouve pratiquement pas d'information sur *comment* est formé le réviseur par rapport à l'utilisation des ouvrages. Plusieurs enjeux entourent pourtant cette question, enjeux parfois situés au cœur de la tâche de révision et des relations entre auteur et réviseur.

Il faut aussi savoir que la révision linguistique, en contexte de travail :

- N'est pas toujours réalisée par des réviseurs professionnels (ce qui ne semble pas étudié), puisque toute personne étant amenée à poser un regard sur le texte d'autrui, pour le modifier, se trouve à effectuer une tâche de révision (y compris lorsque son titre est « responsable des communications » ou « chargé de projet », par exemple). La relation avec l'auteur se trouve alors une relation entre collègues ou une relation avec une personne supérieure hiérarchiquement. Cette relation prend une importance particulière lorsque les textes sont diffusés, donc destinés à un regard extérieur, parfois public (droit minimal à l'erreur, respect de l'auteur, qui signe le texte).
- Se redéfinit chaque fois selon le mandat, qu'elle demande des adaptations, qu'elle n'est pas liée à une seule façon de procéder. Bisailon (2008) et Laflamme (2009) évaluent si les réviseurs adoptent une conception plutôt normative (accent sur la forme et l'aspect normatif) ou plutôt communicationnelle de la révision (accent sur la qualité, la clarté, le message), mais ces conceptions peuvent être orientées autant par le mandat lui-même que par la personne qui le réalise. Une personne réalisant une tâche de révision en contexte de travail doit être capable de se situer, chaque fois, entre ces deux pôles (normatif ou communicationnel), une action souvent liée au temps qui peut être dévolu à la tâche.
- Est notamment liée aux compétences et à la formation des personnes effectuant des tâches de révision. Le modèle de Laflamme (2007 : 45) montre que la démarche de révision est influencée par les caractéristiques du réviseur, qu'elles soient personnelles (motivation, sentiment de la langue, goût personnel, ouverture d'esprit ou adaptabilité, mémoire des détails, patience, sens de l'organisation) ou professionnelles (formation, expérience, conception de la révision, connaissances linguistiques, du genre, des destinataires, connaissances générales). Les détails de la formation à la révision, lorsqu'il y en a une, sont toutefois peu étudiés.

³ Qu'on trouve à l'adresse www.reviseurs.ca. (Page consultée le 1^{er} septembre 2019.)

- Implique des connaissances linguistiques de divers ordres, au cœur du travail de révision linguistique, incluant la connaissance et l'utilisation d'ouvrages de référence linguistiques dont font partie les différents dictionnaires. La perception des dictionnaires et du contenu qu'on y trouve, notamment chez les personnes en cours de formation à la révision de textes, reste aussi à étudier.

Les études concernant la révision de textes unilingue française se centrent souvent sur les pratiques de réviseurs professionnels en exercice. Mon point d'intérêt se situe en amont de cette pratique professionnelle et se focalise sur les perceptions et les pratiques d'étudiantes et d'étudiants d'un cours universitaire de révision de textes, en particulier celles entourant le recours à différents ouvrages de référence parfois perçus comme autant de « dictionnaires ». *Quelle utilisation des dictionnaires les étudiantes et étudiants font-ils pour prendre des décisions de correction? Quelles perceptions préfigurent cette utilisation ou s'y surimpriment dans le contexte d'un cours de révision? Comment les changer, s'il y a lieu?* figurent parmi les grandes questions à l'origine du projet. Mon étude se réalise donc en parallèle des recherches dans le domaine de la didactique des langues, comme celles d'Ophélie Tremblay, qui documentent les pratiques d'enseignants et d'enseignantes en exercice (« Pratiques d'utilisation des dictionnaires papier et électroniques dans les classes du primaire et du secondaire en français langue première au Québec⁴ »).

Avant de présenter les objectifs de cette thèse, je jetterai un éclairage sur le point de vue des concepteurs de dictionnaires que sont les lexicographes, point de vue souvent méconnu des utilisateurs que sont les étudiantes et étudiants d'un cours de révision de textes.

2. Un décalage entre concepteurs et utilisateurs

« À partir du moment où un dictionnaire est publié, il échappe à son auteur », note le lexicographe André Thibault (2008 : 90), commentant l'expérience de la publication du *Dictionnaire suisse romand*, un succès commercial et scientifique. Si l'on imagine aisément que la réception critique ou le succès commercial d'un dictionnaire donné échappe à son auteur, comme c'est le cas pour toute œuvre publiée, il faut voir que le cas du dictionnaire est particulier, qu'il soit imprimé ou mis en ligne. Pour cet ouvrage perçu dans le monde francophone comme étant dépositaire de la langue (Pruvost 2002b), c'est *en plus* l'image même du dictionnaire comme genre qui échappe aux lexicographes.

⁴ Fonds de recherche du Québec, volet Société et culture, Programme d'établissement des nouveaux professeurs-chercheurs, concours 2014-2015. Voir aussi Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018).

Dans le monde de la lexicographie, notamment de la lexicographie critique ou métalexicographie, on a déjà soulevé avec acuité divers problèmes de lexicologie, de lexicographie, de dictionnaire ou de sociolinguistique liés à la conception des dictionnaires, comme on le verra ci-après. Cependant, les spécialistes discutent de ces problèmes dans divers lieux peu fréquentés par le public en général : colloques de linguistique, « Journées des dictionnaires », conférences, séminaires. Les lexicographes s'expliquent aussi dans des préfaces « hélas rarement lue[s] » (Pruvost 2002b : 116) par les utilisateurs de dictionnaires. Il en résulte que, pour ces utilisateurs, « le » dictionnaire reste une œuvre mythique, mal connue tout en étant amplement utilisée et citée.

En classe de révision, différents problèmes soulevés par les spécialistes (de la conception de la langue en général au choix des exemples pour illustrer l'usage d'un mot dans un article de dictionnaire) trouvent un écho dans les corrections des étudiantes et étudiants, qui interprètent ce que disent – ou ce que ne disent pas – les dictionnaires :

En effet, la réflexion métalexicographique et l'élaboration de dictionnaires et de glossaires affectent directement les usages langagiers et les jugements portés sur eux par les membres d'une communauté linguistique, que celle-ci constitue la large francophonie ou une région particulière. (Valdman 2008 : 104)

Certains problèmes d'interprétation du contenu des dictionnaires soulevés par les lexicographes et métalexicographes sont identifiés. Ces problèmes, généraux ou particuliers, et se recoupant nécessairement, sont présentés ici sans souci d'exhaustivité ou de classement figé. Ils servent à illustrer la différence de perceptions entre concepteurs et utilisateurs.

Le dictionnaire et ce qu'on n'y trouve pas

Un mot qui n'est pas dans le dictionnaire n'est pas français, pour plusieurs utilisateurs. On interprète ainsi les « silences de la nomenclature » (Mercier 2008 : 292) du dictionnaire à la lumière d'une conception répandue selon laquelle la nomenclature d'un dictionnaire du français devrait correspondre à la langue française dans son entièreté. De surcroît, cet ouvrage qui contient « tout le français » a une valeur d'autorité, de référence :

[P]our tout le monde, initiés et non-initiés, évoquer les dictionnaires Robert et Larousse, par exemple, c'est en termes de représentation faire appel à des références telles qu'elles ont valeur d'institution, au point même de pouvoir faire autorité dans les jeux radiophoniques et télévisés portant sur la langue française. (Pruvost 2002b : 17)

Conséquemment, on acceptera ou non un emploi selon qu'il est ou n'est pas dans « le » dictionnaire (dans un jeu télévisé, dans un texte à réviser, etc.), ce qui entraîne des répercussions en classe de révision⁵.

Pour donner un exemple parmi tant d'autres, des emplois courants et neutres comme certains verbes, noms ou adjectifs précédés d'un préfixe productif (ex. *re-*, *anti-*) sont parfois sanctionnés par les étudiantes et étudiants révisant un texte parce qu'ils sont absents des ouvrages consultés. Il est pourtant évident qu'une nomenclature de dictionnaire ne peut accueillir tous les emplois de ce type :

La formation de mots nouveaux à l'aide d'affixes est un phénomène ouvert, et il est impossible pour un lexicographe de les énumérer tous dans la liste des entrées d'un dictionnaire. [...] [L]es recenser tous poserait un problème d'espace. [...] Par ailleurs, on note un faible consensus dans la sélection des entrées retenues par les lexicographes. (Martel et Cajolet-Laganière 2004 : 269)

Ainsi, des emplois comme *antibuée*, *antistress*, *anticorrosif* (Martel et Cajolet-Laganière 2004 : 269) ou *agrotourisme*, *agroforestier*, *autocueillette* ou encore *bi-énergie* (Martel et Cajolet-Laganière 2004 : 270) peuvent ne se trouver dans aucun dictionnaire, même s'ils sont attestés dans plusieurs textes de langue française⁶. Il appert ainsi que les principes guidant le choix de la nomenclature des différents dictionnaires – le choix des mots apparaissant dans le dictionnaire – sont souvent plus ou moins arbitraires, ce qui est souligné par plusieurs auteurs⁷. Il en va de même pour le choix des québécismes entrant à la nomenclature d'ouvrages conçus en France, comme le souligne Mercier

⁵ Les mêmes effets se font aussi sentir, bien sûr, en traduction ou lors du processus de rédaction. Comme exemple en traduction, Rodriguez (2004 : 163) rapporte un problème lié à l'emploi de *perogie* « boulette de pâte », absent des dictionnaires (donc perçu comme étant un emploi qui n'existe pas), devenu de façon étonnante *tartlets* « tartelette aux fruits » dans la traduction anglaise d'un roman de Gabrielle Roy. Comme exemple lors du processus de rédaction, les participants à une étude sur la description de certaines prépositions dans les dictionnaires « se demandaient parfois si le fait qu'un emploi soit absent des ouvrages de référence signifiait que l'emploi en question est "incorrect" » (Lavallée 1999 : 108).

⁶ Voir par exemple Martel et Cajolet-Laganière (2004) pour un grand nombre d'exemples d'emplois de langue standard attestés dans la *Banque de données textuelles de Sherbrooke*, la BDTs, mais peu ou pas attestés dans certains dictionnaires comme le *Robert électronique*, le *Dictionnaire du français plus* et le *Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*.

⁷ On peut penser au problème de la composition des nomenclatures qui n'est ni liée à la fréquence des termes, ni à un indice de disponibilité lexicale, comme le souligne Rodriguez (2004), voire qui est parfois liée aux intérêts personnels des lexicographes. En témoigne la présence importante de noms de vins dans la nomenclature du *Petit Larousse Illustré* dès sa première parution en 1905, peut-être en lien avec les intérêts de Pierre Larousse (Manuélian et Cholewka 2013). Rey-Debove (1971) s'attarde aussi longuement aux critères sous-tendant la composition des nomenclatures et à leur « déstructuration » par rapport à la hiérarchie des fréquences (Rey-Debove 1971 : 86-110).

(2008 ou 2013, notamment). L'absence dans les ouvrages concerne tout autant le mot lui-même (en entrée) que les sens, les cooccurents ou les exemples qui ne sont pas présents, sans compter tout l'aspect socioculturel ou « lexiculturel⁸ » que transportent les dictionnaires et qui peut faire défaut :

Les dictionnaires actuels de la langue française (*Petit Robert* et *Petit Larousse* notamment) sont rédigés d'abord et avant tout à l'intention du public français; il est donc normal que leur description de cette langue internationale soit prioritairement basée sur l'usage européen du français (dimension strictement linguistique); que leur description du monde (dimension plus référentielle) témoigne d'un point de vue européen (priorité au contexte européen et au point de vue européen sur le reste du monde); que ces ouvrages véhiculent des valeurs européennes (dimension plus culturelle) et, conséquemment, que les usages et les points de vue des communautés francophones non européennes soient passées sous silence ou marginalisées. (Cajolet-Laganière et D'Amico 2015)

Lorsque le dictionnaire consulté ne rend pas fidèlement compte des mots employés par les usagers, le résultat « est plus que déconcertant : il conduit à une altération de sa perception linguistique » (Rodriguez 2004 : 163). Pourtant, « le dictionnaire a un service langagier à rendre à ses usagers, [...] [qui] doivent pouvoir y trouver les mots qu'ils emploient pour pouvoir vérifier sens ou orthographe, et avoir accès aux synonymes qui permettent de nuancer le discours » (Rodriguez 2004 : 163). Ce problème d'altération de la perception linguistique se manifeste en classe de révision, même si les étudiantes et étudiants adhèrent facilement au principe que « tout n'est pas dans le dictionnaire », du moins lorsqu'eux et moi abordons la question sans référence à des cas concrets.

On pourrait également soulever la tendance des usagers québécois de dictionnaires à considérer qu'un emploi absent d'un dictionnaire français soit perçu comme un québécisme⁹, alors que ce peut être un emploi commun à plusieurs francophones (y compris aux Français), mais non décrit dans les principaux dictionnaires généraux de langue française. Plusieurs travaux de linguistes décrivent des emplois pouvant être perçus comme des particularismes, malgré qu'ils soient communs à nombre

⁸ Sur la lexiculture et sur l'histoire de ce concept mis de l'avant par Robert Galisson, voir notamment Pruvost (2005 ou 2010). Pour des exemples liés à l'ancrage socioculturel du français québécois dans le discours lexicographique, voir, par exemple, Vincent (2016), qui montre entre autres comment, « en consultant un dictionnaire québécois, un usager peut [ou non] comprendre pourquoi Félix Leclerc a intitulé une de ses chansons *L'alouette en colère* et pourquoi il n'aurait pas pu l'intituler *La tourterelle en colère* ou *Le moineau domestique en colère* » (Vincent 2016 : 180).

⁹ On pourrait ajouter la perception que tout québécisme est un emploi exclusivement québécois, alors que plusieurs particularismes sont partagés par diverses communautés francophones. Plusieurs perceptions de ce type sont évoquées dans Dubois (2018).

de francophones (voir par ex. Poirier 2003 et 2005, Rézeau 2005), mais ils restent généralement peu connus du grand public¹⁰.

Devant l'absence (d'un mot, d'un sens, de sa culture, etc.), il est facile de tirer des conclusions qui manquent de justesse sur le plan de la description linguistique.

Le dictionnaire et les impératifs éditoriaux ou commerciaux

Les linguistes et lexicographes sont évidemment bien au fait que le dictionnaire est généralement un produit commercial (la dimension « dictionnaire¹¹ »), ce qui a des conséquences sur leur travail :

Tout dictionnaire émanant du secteur privé est soumis à des contraintes commerciales, lesquelles se traduisent en contraintes éditoriales (une d'entre elles étant la règle du volume unique). On y trouve donc non seulement la trace de certains partis-pris rédactionnels [...], mais aussi une nécessaire schématisation des données, avec laquelle le linguiste doit composer. (Klinkenberg 2008 : 81-82)

La plupart des lexicographes appelés à témoigner de leur expérience dictionnaire soulignent le fait que produire un dictionnaire suppose de composer avec des impératifs autres que celui de la rigueur scientifique (voir par ex. Poirier 2008 et la difficile expérience du *Dictionnaire du français Plus*), ce dont les usagers ne sont pas conscients en général. Comme les lexicographes donnent peu ou pas de précisions sur les « quotas » de nouveaux mots admis dans un dictionnaire ou sur les « discussions » et l'« arbitrage » qui ont présidé à ces choix (voir ci-après), les utilisateurs peuvent difficilement en tenir compte lorsqu'ils ont à statuer sur un emploi qu'ils ne trouvent pas dans les pages d'un ouvrage (néologisme ou emploi d'une variété non décrite, par exemple). L'ancien

¹⁰ Des initiatives récentes auront peut-être des répercussions sur cette perception. On peut penser aux projets de lexicographie collaborative (Molinari et Vincent 2017) ou au site *Le français de nos régions* (géré par les linguistes Mathieu Avanzi et André Thibault), qui diffuse des informations sur la variation du français et des résultats d'enquêtes linguistiques par sa page Facebook ou sa page web, à l'adresse <https://francaisdenosregions.com/>. (Page consultée le 15 mars 2019.) On y trouve par exemple des publications sur une expression comme *faire la file*, perçue comme un belgicisme typique, mais courante au Québec, ou sur l'appellation *crayon de bois*, perçue comme un québécoïsme, mais courante dans l'ouest et dans le nord de la France, comme on le voit sur une carte diffusée sur Facebook, disponible sur <https://www.facebook.com/francaisdenosregions/photos/a.682384071969274/1125682260972784/?type=3&theater>. (Page consultée le 24 octobre 2019.)

¹¹ « [L]a dictionnaire constitue [...] une dimension inhérente à chaque projet lexicographique moderne. [Elle permet] de plus facilement démêler ce qui dans les procédés de fabrication des dictionnaires relève de préoccupations strictement éditoriales et commerciales et non de décisions linguistiques. » (Lo Nostro et Rey 2015 : 9) Sur l'histoire de cette notion et ses distinctions avec la lexicographie, voir notamment Pruvost (2005 ou 2010).

directeur de l'équipe rédactionnelle du *Petit Larousse* partage en ces termes son expérience de l'entrée de nouveaux mots des mondes francophones dans cet ouvrage :

Chaque année, donc, en fonction des objectifs du millésime, un *quota* d'introductions nouvelles (entrées nouvelles, sens nouveaux de mots déjà présents à la nomenclature) est déterminé par l'éditeur, puis *discuté* avec nos principaux correspondants. Commence ensuite le travail du choix des nouvelles entrées. La décision finale résulte d'*arbitrages* entre les propositions des correspondants, les quelques observations recueillies par les lexicographes de Larousse à travers le courrier des lecteurs ou lors de leurs voyages dans les pays concernés. (Garnier 2005 : 247; je souligne)

Par ailleurs, les données fournies par Garnier (2005) semblent montrer que le nombre de « francophonismes » (particularismes des différentes régions francophones) qui entrent à la nomenclature du *Petit Larousse* est lié aux ventes de l'ouvrage dans ces mêmes régions, les québécismes étant par exemple plus nombreux que les belgicismes dans cet ouvrage, à l'image des ventes au Québec (100 000 exemplaires), qui sont plus nombreuses qu'en Belgique (60 000 exemplaires) (voir Garnier 2005 : 233-234). Comme le dit Louis Mercier, commentant l'absence de règle linguistique cohérente régissant l'entrée des diatopismes aux nomenclatures du *Petit Robert* et du *Petit Larousse*, « [p]eu importe, dirait le cynique, pourvu que la nomenclature gagne en pittoresque et que ces ajouts servent le discours de vente hors de l'Hexagone » (Mercier 2008 : 297). Les spécialistes ne sont pas dupes de ce discours de vente peu ou pas perçu par les utilisateurs.

Lorsque le dictionnaire n'est pas soumis aux règles du commerce, d'autres enjeux comme celui du financement et de la recherche de subventions entrent en jeu lors de sa production (par exemple dans le cas de projets universitaires, nationaux ou internationaux, comme celui du *Trésor de la langue française*, celui de la *Base de données lexicographiques panfrancophone* – BDLP – ou celui d'*Usito*), autant d'éléments qui échappent aux usagers, mais pas aux spécialistes. Pourtant, devant le traitement imparfait d'un mot, une personne quelconque ne s' imagine certainement pas des lexicographes en chair et en os, pressés, soumis à des impératifs de productivité. De même, devant un traitement cohérent, peu de lecteurs penseront aux grandes lignes directrices guidant les lexicographes, alors que ces derniers y pensent systématiquement :

Lors de l'élaboration du dictionnaire *Usito*, notre but était d'offrir un dictionnaire de langue ayant une vocation pédagogique, voire didactique, en lien avec l'apprentissage et la maîtrise du français; il fallait donc intégrer des notions de grammaire de manière à faire acquérir aux élèves la maîtrise d'un français de qualité reconnu au Québec et à travers la francophonie. De fait, une grammaire peut être élaborée sans avoir recours à la lexicographie, mais la réciproque n'est pas vraie. Tout dictionnaire de langue, et en particulier tout dictionnaire d'apprentissage, intègre des notions de grammaire, c'est-à-dire des notions permettant l'acquisition de la maîtrise de la langue. Pour atteindre cet objectif, il nous a fallu être

particulièrement systématiques et explicites de manière à faciliter la compréhension et l'assimilation des notions grammaticales. (Vincent 2018b : 422; entretien avec Hélène Cajolet-Laganière)

Les types de dictionnaires et Le dictionnaire, toujours perçu comme censeur

Pour les utilisateurs, un objet qui s'appelle *dictionnaire* peut avoir la même valeur qu'un autre objet nommé *dictionnaire*. Il arrive, par exemple, que le contenu du *Multidictionnaire* de Marie-Éva de Villers (un dictionnaire de difficultés, à nomenclature et microstructure réduites) soit traité comme celui du *Petit Robert* (dictionnaire général à nomenclature étendue) ou même celui du *Dictionnaire historique du français québécois* (DHFQ), dictionnaire historique différentiel à nomenclature réduite et à microstructure très développée.

Ce fait ne semble pas étonnant, puisque, compte tenu de tous les objets qui se nomment *dictionnaire*, « la notion [même] de “dictionnaire” reste difficile à cerner » (Pruvost 2002b : 23). Pourtant, il existe de nombreuses distinctions entre les principaux types de dictionnaires, établies par exemple selon leurs différents paramètres constitutifs. Selon Pruvost (2002b : 116-119), le type de classement adopté (formel – ex. alphabétique, phonétique, étymologique – ou sémantique), le choix des éléments constituant la macrostructure (mots français, mots étrangers ou concepts), la nature du dictionnaire (par exemple un dictionnaire de langue par rapport à un dictionnaire encyclopédique), l'attitude adoptée par rapport au lexique (qui donne lieu, par exemple, à un dictionnaire prescriptif), la finalité du dictionnaire (par exemple un dictionnaire spécialisé sur les synonymes comparé à un dictionnaire de langue général) ou encore les supports choisis (nombre de volumes; dictionnaire papier ou électronique) sont tous des paramètres qui peuvent susciter différents classements des types de dictionnaires.

Un premier effet de la méconnaissance des différents types de dictionnaires est un problème de consultation :

Dans l'ignorance des distinctions qui permettent de choisir le bon outil [...], la consultation est souvent faite à contre-pied : on cherchera la définition de l'hyperthyroïdie dans le *Petit Robert* et les emplois du verbe « voir » dans le *Petit Larousse*. (Pruvost 2002b : 122)

Cette méprise peut mener à diverses condamnations non fondées de la part des étudiantes et étudiants : un mot ou un sens est jugé mauvais, puisqu'il est absent « du » dictionnaire.

Un deuxième effet de cette méconnaissance est le fait que tout ouvrage assimilé au dictionnaire est perçu comme un ouvrage générateur de norme, dont les commentaires sont perçus comme autant

de prescriptions sur l'usage, même s'il s'agit d'un ouvrage aux visées descriptives (comme la BDLP) ou s'il s'agit d'une collection plus ou moins classée d'usages mis en ligne par des internautes (comme pour le *Wiktionnaire*) :

L'implantation, puis la banalisation progressive d'Internet au cours des dernières décennies a permis l'accès à une multitude de ressources en ligne; aujourd'hui, nombre d'utilisateurs se tournent plutôt vers leur ordinateur, leur tablette ou leur téléphone intelligent que vers leur bibliothèque quand ils ont besoin de consulter un dictionnaire. Ils doivent alors choisir parmi une offre foisonnante d'outils qu'ils ne savent pas toujours différencier. (Vincent 2017 : 2)

Il existe, par ailleurs, une lexicographie fondée sur des principes scientifiques, sur une réflexion théorique, à côté d'une lexicographie amateur, comme le souligne Francard (2008 : 36). C'est ainsi que plusieurs ouvrages nommés *dictionnaire* peuvent être pris comme autant de références sérieuses, d'un *Dictionnaire québécois instantané*, à la facture plus ludique, à un ouvrage comme le *Dictionnaire québécois-français*, de Lionel Meney, publication sévèrement critiquée par la communauté des lexicographes (voir par exemple Mercier et Verreault 2002 et Béjoint 2008), mais qui se présente pour le commun des usagers comme un ouvrage sérieux, de bonne foi.

On pourrait aussi citer les distinctions établies par Thibault (2008 : 90-92) entre la « lexicographie scientifique » et la « lexicographie grand public » (comme une série de petits dictionnaires publiés chez Bonneton, sur différents parlers régionaux), cette dernière ayant pour principales caractéristiques :

- de ne pas citer de sources;
- de ne pas recourir suffisamment aux corpus textuels;
- d'être particulièrement soumise aux contraintes financières et matérielles (par ex. le poids);
- de respecter facultativement les normes de la lexicographie scientifique et les acquis de la linguistique moderne;
- de ne pas démontrer d'ambitions scientifiques plus larges.

Avec l'accessibilité plus récente à différents outils linguistiques diffusés par Internet, une distinction supplémentaire, dans la même veine, a été établie entre les ressources lexicographiques professionnelles et profanes accessibles en ligne :

Nous distinguons ici ces deux approches en fonction de la spécialisation de leurs rédacteurs et non en fonction de leur méthodologie, de leur contenu ou de leur réception. Les dictionnaires professionnels sont donc produits par des lexicographes œuvrant au sein

d'institutions publiques ou privées¹², alors que les dictionnaires profanes¹³ émanent d'entreprises privées et sont rédigés par des non-lexicographes qui peuvent venir d'horizons variés, incluant la linguistique, mais sans spécialité en lexicographie. (Vincent 2017 : 2)

Ces dernières ressources sont donc « normalement conçu[e]s hors des contraintes et des balises de la lexicographie professionnelle » (Vincent 2017 : 2), ce qui n'est sans doute pas soupesé par les utilisateurs, notamment lorsqu'ils prennent des décisions de correction en révisant les textes d'autrui. Ils se trouvent alors à utiliser tous types de dictionnaires comme censeurs.

Même si plusieurs lexicographes (notamment ceux qui témoignent dans l'ouvrage dirigé par Bavoux (2008a)) « prennent nettement leurs distances vis-à-vis de la conception prescriptive qui inspirait naguère de nombreux inventaires lexicaux » (Francard 2008 : 31), la perception des usagers reste celle que le dictionnaire *dicte* quoi dire ou écrire et non qu'il *décrit* ou même qu'il peut décrire ce qui est effectivement dit ou écrit. En particulier, « tout inventaire d'usages non codifiés risque d'être interprété comme une norme contraignante, en raison d'une possible assimilation aux dictionnaires de langue standard qui sont à la fois descriptifs et normatifs » (Francard 2008 : 31).

Il semble d'ailleurs que le public québécois serait particulièrement friand de dictionnaires prescriptifs :

Affligé d'un énorme complexe d'infériorité linguistique (ce qui, j'en sais quelque chose, est très loin d'être le cas des Suisses romands face à la France), les Québécois attendent essentiellement d'un dictionnaire qu'il leur tape sur les doigts en leur disant « ce qu'il ne faut pas dire » si l'on veut « bien parler ». C'est ce qui explique l'énorme succès des dictionnaires correctifs au Québec, en dépit de leur piètre qualité scientifique, et l'échec relatif de dictionnaires non différentiels et non prescriptifs mais québécoisés, tels le DFP [*Dictionnaire du français Plus*] et le DQA [*Dictionnaire québécois d'aujourd'hui*]. [...] Un dictionnaire comme le DHFQ [*Dictionnaire historique du français québécois*], malgré son énorme apport [...], n'a guère réussi à retenir l'attention [...], car son approche entièrement descriptive ne correspond tout simplement pas aux attentes de la société. (Thibault 2008 : 95-96)

¹² La lexicographie « professionnelle » en ligne, selon Vincent (2017 : 2) concerne à la fois les ouvrages mis en ligne, en accès gratuit, mais qui ne sont plus mis à jour (ex. le TLFi, le dictionnaire d'Émile Littré, etc.), des projets institutionnels et universitaires réalisés et mis à jour par des lexicographes et terminologues (ex. *Le grand dictionnaire terminologique*, la BDLP, etc.), toujours en accès gratuit, et les dictionnaires commerciaux contemporains réalisés et mis à jour par des lexicographes, avec un correspondant papier ou non (ex. *Usito*, *Le Petit Robert*, etc.), en accès payant. On peut noter qu'*Usito* a d'abord été commercialisé en accès payant et qu'il est devenu gratuit pour tous en 2019.

¹³ La lexicographie « profane », toujours selon Vincent (2017 : 2), peut inclure notamment des dictionnaires collaboratifs disponibles en ligne gratuitement et mis à jour par des usagers (ex. le *Wiktionnaire*) et des modules « dictionnaire » offerts en ligne gratuitement par des entreprises privées qui proposent des services complémentaires payants (ex. le module dictionnaire du correcteur Cordial ou celui du portail Reverso). Ces ouvrages sont mis à jour par des langagiers ou d'autres professionnels de la langue ou des communications qui ne sont pas lexicographes.

L'approche descriptive d'un ouvrage peut ne pas être perçue par les usagers, surtout s'ils souhaitent, consciemment ou non, qu'on leur dise quoi dire ou écrire (ou quoi ne pas dire ou ne pas écrire).

Le dictionnaire et la description fidèle de la langue

Plusieurs spécialistes soulignent le lien étroit, sinon l'amalgame, qui est fait généralement entre dictionnaire et langue. Claudine Bavoux fait état de ce phénomène, en particulier à propos des dictionnaires du français, dans l'introduction du collectif *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, qui donne la parole à plusieurs lexicographes de la francophonie :

Les dictionnaires généraux de la langue française produits dans l'Hexagone, que le public tend à considérer comme des dictionnaires de la langue française « tout court », s'étalent sur les rayons [...], les derniers millésimes bénéficiant de présentoirs accrocheurs. Cette vision a quelque chose de rassurant : la langue est là, croit-on. On n'est pas loin de succomber à l'illusion qui nous ferait prendre l'image pour son modèle, ou plutôt un construit pour un donné. On ne pense pas que cette illusion n'est que le résultat d'un travail de normalisation commencé en France il y a plus de quatre siècles dans le contexte bien précis de la construction d'un État-nation. (Bavoux 2008b : 15)

Le contenu des dictionnaires produits en France, qui réduit souvent le français au seul français de France, ajoute à la problématique dans le reste de la francophonie. Louis Mercier explique que certains raccourcis effectués par les lexicographes français dans l'exercice définitoire peuvent confondre le lecteur québécois, notamment. Par exemple, *corbeau* peut être défini dans un dictionnaire produit en France par « oiseau d'Europe », alors que le corbeau peut aussi être un oiseau d'Amérique; *merle*, un exemple parmi plusieurs autres, est défini par « oiseau [...] au plumage noir chez le mâle », ce qui correspond uniquement au merle noir européen et non au merle d'Amérique, à la poitrine rouge orangé (voir Mercier 2008 : 292-293) :

[I]l faut être conscient du fait que les dictionnaires ne décrivent pas tout le français, mais uniquement la portion de cette langue que le lexicographe estime prioritaire dans le cadre du projet dictionnaire auquel il participe. Et il va de soi que la plupart des usagers du NPR [Nouveau Petit Robert] et du PL [Petit Larousse] ne sont pas conscients de cet inévitable exercice de réduction. (Mercier 2008 : 293)

Ce traitement « dominé par le point de vue européen » (Mercier 2008 : 292) a des conséquences chez plusieurs usagers :

Si le public européen ne risque guère d'être heurté par l'imprécision [des] indications géographiques (qui témoignent d'une subjectivité qu'il partage avec le lexicographe), ces informations peuvent avoir un effet perturbateur chez le francophone nord-américain qui se

croirait un peu naïvement le destinataire de cette description. Constatant que les « autorités linguistiques » que sont le NPR et le PL disent que le mot *corbeau* sert à désigner un oiseau d'Europe [...], le lecteur québécois peut être amené à douter de son propre usage [...]. (Mercier 2008 : 294-295)

Comme le dit joliment Michel Francard, le travail des lexicographes relève d'une certaine folie : « Folie de l'auteur soucieux de "mettre l'univers par ordre alphabétique" (selon l'expression d'Anatole France) à laquelle répond, en miroir, celle du lecteur persuadé que "tout est dans le dictionnaire" » (Francard 2008 : 29).

Le dictionnaire et la perception de la variation linguistique

La représentation de la langue française (par ex. voir Verreault 1999 ou Mercier 2002) – dans un des sens généraux du terme (« façon de percevoir, de schématiser ») – et toute la problématique entourant la variation linguistique et la perception des différentes variétés linguistiques (variété québécoise, variété française, variété belge, etc.) ont été abondamment traitées par les spécialistes¹⁴. Cette section se terminera simplement par quelques éléments de lexicographie liés à la variation, comme l'introduction des « régionalismes » dans les dictionnaires et leur identification par des marques diatopiques. La perception de la variation – celle des lexicographes comme celle des utilisateurs – est naturellement liée aux points qui précèdent (ce qui se trouve ou non à la nomenclature, les impératifs sociaux et commerciaux, l'interprétation du dictionnaire comme censeur, la description fidèle de la langue, etc.).

Le dictionnaire véhicule parfois l'image d'une langue française monolithique, sans variétés, ce que soulignent les spécialistes du domaine œuvrant dans des communautés extra-hexagonales :

[Les dictionnaires] ont [...] une façon de se présenter qui entretient l'illusion de leur neutralité. [...] Pourtant, comme tous les dictionnaires de référence, ils se sont construits par exclusion des mots et des sens jugés par eux trop spécifiques, trop techniques, trop rares, trop néologiques, trop archaïques, trop familiers, trop grossiers, trop régionaux, trop exotiques... [...] C'est au prix de ces coupes claires qu'ils ont construit une image apparemment stable et homogène de la variété éminemment construite qu'ils nomment LE français. (Bavoux 2008b : 18)

Jean-Marie Klinkenberg, collaborateur pour le choix des belgicisms retenus dans le *Petit Larousse*, notait que, même si « la réflexion théorique en matière de description des français extra-hexagonaux se peaufin[e] » (Klinkenberg 2008 : 83), le public continue de sentir les particularismes belges comme des « fautes » (Klinkenberg 2008 : 84). On pourrait en dire autant du public

¹⁴ Voir par exemple Remysen et Rheault (à paraître).

québécois, pour qui « un mot identifiable comme belge (ou suisse ou québécois), dès lors qu'il est identifié, ne peut conserver la qualité de français » (Klinkenberg 2008 : 85; voir aussi Poisson 2002, notamment, sur le lien entre *québécisme* et « faute »). Les productions étudiantes le démontrent parfois, lorsque des emplois d'un registre neutre dans une variété donnée (ex. *soccer* en français québécois) seront perçus comme des écarts parce que leur description est associée à une marque diatopique (ex. *québécisme*) dans les dictionnaires.

Même si la plupart des étudiantes et étudiants suivent ou ont suivi des cours de linguistique qui abordent la question, ils semblent peu sensibles au fait que « [l]a question du prestige d'une variété de langue (variété sociale ou géolinguistique) peut modifier la composition de la nomenclature et son marquage [et que] [c]ela a été le cas des dictionnaires publiés en France pendant plusieurs décennies » (Rodriguez 2004 : 160). Louis Mercier le souligne également :

[Les dictionnaires hexagonaux, de façon générale,] confondent le français comme langue et la variété hexagonale de français. [...] On sait que, dans les mondes anglophone, hispanophone et lusophone, la dynamique entre les variétés européennes d'origine et les variétés transplantées est tout autre. Cette association trop étroite a comme conséquence que tout écart par rapport au français hexagonal est perçu comme un écart par rapport au français « tout court ». Elle crée la fausse impression qu'à l'échelle de la francophonie, la variation diatopique n'affecte que les variétés extra-hexagonales de français. C'est le message que continuent à véhiculer les NPR [*Nouveau Petit Robert*] et PL [*Petit Larousse*] auprès du public québécois, ce qui contribue à nourrir son sentiment d'insécurité. (Mercier 2008 : 295)

D'ailleurs, « la question de savoir quelle place les dictionnaires de référence doivent réserver aux régionalismes est au cœur de la réflexion lexicographique contemporaine » (Bavoux 2008b : 19)¹⁵, et l'interprétation qui est faite de l'inclusion ou non de ces particularités dans les ouvrages peut se trouver au cœur de la prise de décision normative. Ce sont par ailleurs des questions que j'ai abordées dans Dubois (2018), notamment.

Toutes ces considérations soulevées par des lexicographes et métalexigraphes trouvent un contrepoint dans plusieurs études et manuels de lexicologie (par ex. Mel'čuk, Clas et Polguère 1995, Gaudin et Guespin 2000, Lehmann et Martin-Berthet 2013, Mortureux 2013 ou Polguère 2016), où

¹⁵ De nombreux textes déjà cités, portant sur l'intégration des différentes variétés de français dans les dictionnaires, abordent la question du marquage et de la variation. On pourrait en ajouter de nombreux autres, dont Latin (2000), Cajolet-Laganière (2008), Cajolet-Laganière et Martel (2008), les actes du colloque sur la marque en lexicographie (Baider, Lamprou et Monville-Burston 2011) – notamment avec Corbin et Gasiglia (2011), Martinez (2011) et Elchacar et Mercier (2011). La question reste d'actualité dans l'étude de la lexicographie profane en ligne (voir Elchacar 2017, sur le marquage des anglicismes, et Vincent 2017).

l'idée de faire entrer convenablement la langue dans les dictionnaires semble un exploit ou même une utopie :

[D]ans notre optique, la lexicologie, qui traite du lexique, vise nécessairement la confection de dictionnaires.

Or, parler de dictionnaire implique au moins deux points fondamentaux qui nous paraissent être en conflit. D'une part, les dictionnaires – nous nous limitons [...] aux dictionnaires de langue – sont universellement reconnus comme des sources indispensables d'informations sur le lexique de la langue et comme des instruments de travail irremplaçables pour de nombreuses professions langagières (traducteurs, réviseurs, journalistes, ...). On peut même prétendre que, dans une société technologique moderne, la langue n'existe que dans la mesure où elle est consignée dans un dictionnaire. La confection de dictionnaires s'avère donc comme une tâche de prime importance pour laquelle il existe une forte demande, et la communauté, en général, est prête à y investir temps et argent.

D'autre part, la réalisation d'un dictionnaire est une tâche longue et fort difficile, et elle n'est que très rarement menée à bonne fin. En effet, il est permis d'affirmer, sans malice, que tout dictionnaire est facilement critiquable et que même les meilleurs et les plus reconnus ne sont pas sans failles fort importantes. Le dictionnaire s'avère donc – de par sa nature – comme un instrument nécessairement incomplet et imparfait.

Il est évident qu'il y a contradiction entre ces deux constatations : l'offre ne correspond pas à la demande! [...] Nous pouvons signaler au moins deux types de facteurs qui rendent l'élaboration de dictionnaires hasardeuse et ingrate. Les uns sont liés à la substance même de la matière lexicale et forment les causes linguistiques, les autres relèvent de l'environnement social et idéologique et constituent les causes psychologiques. (Mel'čuk, Clas et Polguère 1995 : 21-22)

Ce point de vue nécessaire des lexicologues et lexicographes étoffera les chapitres d'analyse.

3. Objectifs

Des contraintes de divers ordres reliées au processus de conception des dictionnaires sont donc connues des lexicologues ou lexicographes mais en grande partie méconnues des utilisateurs de dictionnaires en général ainsi que des utilisateurs particuliers que sont les étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes. Mais à quel point le sont-elles et comment les étudier, notamment pour éclairer ma pratique enseignante et, plus largement, l'enseignement de la révision de textes?

3.1 Objectif général

Le but de cette thèse est de **contribuer à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et les décisions de correction** d'un groupe d'utilisateurs ayant un rapport privilégié avec ces ouvrages, soit des étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes.

3.2 Objectifs spécifiques et questions de recherche

Les trois objectifs plus spécifiques suivants sont associés à une série de questions de recherche complémentaires à la question de recherche principale :

1) Décrire l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques au cours du cheminement normatif et dans le processus de décision de correction qui peut en découler

Quelle utilisation les étudiantes et étudiants font-ils des différents ouvrages de référence linguistiques (dont les « dictionnaires »)? Par exemple, quelles sont les sources de leurs interrogations? Quels ouvrages et types d'ouvrages choisissent-ils pour répondre à leurs questions normatives? Quels éléments d'un article de dictionnaire sont considérés pour prendre des décisions normatives? Les éléments entourant la production des dictionnaires sont-ils connus et considérés? Etc.

2) Évaluer quel regard – naïf ou averti? – caractérise le cheminement normatif

Après avoir défini ce qu'est un regard naïf ou averti, établir si le regard des étudiantes et étudiants est plutôt naïf ou plutôt averti pour chaque élément composant le cheminement normatif. Par exemple, qu'en est-il du regard sur la langue? Sur la norme? Sur le processus de révision? Sur les dictionnaires?

3) Réfléchir aux pratiques d'enseignement de la révision et proposer des pistes pédagogiques

Quelles pourraient être les retombées de cette recherche sur les pratiques d'enseignement de la révision? Quelles pistes d'enseignement pourraient être proposées, notamment en utilisant l'exemple de mon cours?

Pour atteindre ces trois objectifs, des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016) seront proposées pour expliquer les phénomènes en jeu. On pourrait les associer aux questions suivantes :

Quelles catégories conceptualisantes peut-on proposer pour étudier le cheminement normatif et le système sous-tendant la représentation des dictionnaires? Quelles sont celles qui pourraient être retenues pour mieux évaluer de quoi se compose un regard averti ou un regard naïf sur la langue, le processus de révision, les dictionnaires, etc.?

Mieux connaître la représentation des dictionnaires émergeant de l'étude du cheminement normatif, et – en particulier – savoir quels aspects du travail lexicographique gagneraient à être mieux connus, permettrait sans doute de rendre les étudiantes et étudiants plus avertis lorsqu'ils s'engagent dans un processus de correction pouvant exiger la consultation des ouvrages.

Les deux premiers objectifs spécifiques seront abordés à la fois dans les chapitres 4 et 5, de façon transversale, tandis que le troisième objectif fera l'objet du chapitre 6. Ce dernier chapitre mettra aussi en lumière quelques catégories conceptualisantes issues de la thèse.

CHAPITRE 2

Appareillage conceptuel

En tant que spécialistes des représentations, nous avons souvent été frappés du vif intérêt que cette théorie suscite chez nos interlocuteurs étrangers au petit monde de la psychologie sociale. Intérêt dont l'intensité contraste si souvent avec celui manifesté par nos collègues psychologues sociaux. En rédigeant ce texte, il entrait aussi dans nos objectifs de convaincre ces derniers des bénéfices qu'il pourrait y avoir à intégrer la dimension des représentations sociales dans leurs travaux.
(Moliner et Guimelli 2015 : 120)

Plusieurs notions et concepts ont servi d'assises aux réflexions et aux analyses qui suivent. Ils seront présentés en guise de principal appareillage conceptuel. D'autres notions d'utilité plus ponctuelle seront présentées au fil des analyses, dans les chapitres 4 et 5.

Il sera d'abord question des représentations sociales, puis de la façon dont seront utilisés les concepts ou le vocabulaire utiles puisés dans les études linguistiques, avec un accent mis particulièrement sur le choix dans cette étude d'utiliser *dictionnaire* (au singulier), *dictionnaires* (au pluriel) ou *ouvrages de référence linguistiques*. Les notions centrales de « lecture avertie » et de « lecture naïve » des dictionnaires, empruntées à Lehmann (2014) et mobilisées dans les chapitres suivants dans un sens plus large, seront aussi décrites. Ce chapitre présentera également les catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016), qui font figure à la fois d'éléments constitutifs de l'appareillage conceptuel et d'outils méthodologiques.

1. La représentation des dictionnaires, une représentation « sociale »?

Parmi les différentes façons de nommer ou d'appréhender le « déjà-là » (ex. idée reçue, préjugé, croyance, valeur, opinion, connaissance, conception, etc.) se superposant à l'utilisation des dictionnaires par les étudiantes et étudiants, c'est la notion de *représentation* qui a été retenue.

Il existe bien des façons de définir, d'interpréter et d'étudier les représentations¹⁶, qu'on les appelle représentations « sociales » ou non, tant en psychologie sociale qu'en éducation ou dans de

¹⁶ À côté de ces usages plus spécialisés, on trouve aussi, sur un autre plan – à ne pas confondre –, le mot *représentation* utilisé dans la langue générale (exemples tirés d'*Usito* : *La représentation d'un moment de l'histoire* [« action de représenter par une image, une figure, un symbole »], *Ce symbole est une représentation du soleil*, *Assister à une représentation* [« spectacle », reproduction ou copie du réel], *La représentation du monde* [« perception »], etc.). C'est ainsi que l'on parle d'évolution de « la représentation lexicographique de la langue française et de sa variation géographique » (Mercier 2013 : 10, en version imprimée) ou que l'on parle de « représentation » du français ou de la langue française (Verreault 1998 et 1999 ou Mercier 2002);

nombreux autres domaines qui s'en inspirent (ex. Abric 2005a et 2005b ou 2016¹⁷, Boyer 1990, 2010 ou 2017, Francard 2005, Garnier et Rouquette 1999 et 2000, Jodelet 2003, Lafortune 2003, Lebrun 2001, Mannoni 2016, Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002, Moliner et Guimelli 2015, Moscovici 1961, 2001 et 2003, Rouquette et Rateau 1998, Seca 2010, etc.). Du côté des études concernant la langue, on trouve plusieurs appellations ayant cours en sociolinguistique (et plusieurs façons d'étudier les représentations) : représentations « sociales » de la langue ou des langues (ex. Maurer et Domergue 2010 ou Zerva 2010), représentations « linguistiques » (ex. Petitjean 2010 ou Colombat *et al.* 2018), « langagières » (Banniard 2018), « sociolinguistiques » (ex. Blanchet 2012 : 165-168 ou Boyer 2017 : 61), « métalinguistiques » (ex. Tabouret-Keller 2004) ou sans autre qualificatif (ex. Molinari 2017¹⁸). Comme Bernard Py le remarquait au sujet d'une approche linguistique des représentations sociales, la « multiplication inévitable des définitions et des objets épistémologiques » fait que le terme *représentation* est « fortement polysémique » (Py 2004 : 6). Dans le domaine linguistique, selon les auteurs, il se trouve alors synonyme ou quasi-synonyme d'autres concepts comme *attitude*, *croyance*, *jugement*, *opinion*, etc. Pour Cécile Petitjean, qui s'attarde particulièrement aux représentations *linguistiques* (RL), « [l]e problème théorique lié à la notion de RL ne réside pas uniquement dans sa définition *stricto sensu*, il est partie liée à la profusion de termes employés de manière plus ou moins synonymique » (Petitjean 2010 : 295). Pour elle, la notion d'*attitude* vient en amont des RL, les notions d'*imaginaire linguistique* et d'*activité épilinguistique* sont au même niveau que les RL (l'activité épilinguistique étant même synonyme de RL) et les notions de *préjugé*, de *stéréotype*, d'*activité métalinguistique*, de *croyance* et d'*idéologie* se trouvent en aval de la RL (des types de RL, des sous-composantes de RL ou des conséquences en découlant) (Petitjean 2010 : 295-296).

Pour mener à bien l'étude de la représentation des dictionnaires chez les étudiantes et étudiants de révision de textes, il a semblé que ces distinctions n'étaient pas nécessaires, d'où le choix de prendre une distance par rapport aux classements pour ordonner les représentations linguistiques (RL) souvent proposés en sociolinguistique – notamment par Petitjean (2010) –, pour se rapprocher de

on évoque ici l'image de la langue, notamment mise en schéma (au sens propre) pour expliquer le lien entre les différentes variétés de français, et non une approche théorique.

¹⁷ Abric (2016) constitue la réédition d'Abric (1994), abondamment cité dans la littérature sur les représentations sociales.

¹⁸ Sans qualificatif dans le titre (« Nouvelle lexicographie vs anciennes représentations ») et à plusieurs endroits dans l'article, mais Molinari (2017) évoque clairement les représentations « linguistiques » en citant Petitjean (2010), en plus de faire référence à Denise Jodelet, reconnue pour aborder les représentations « sociales ».

l'étude des représentations dites « sociales » (RS), dans la foulée des études fondatrices en psychologie sociale. Notamment, pour Pascal Moliner, Patrick Rateau et Valérie Cohen-Scali, « en matière de représentations sociales les distinctions entre les notions d'opinion, d'information et de croyance sont inutiles » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 12), parce qu'elles sont interchangeables pour les individus, qui peuvent prendre une conviction pour une information ou transformer une prise de position en connaissance, par exemple. Conséquemment, on pourrait définir une représentation sociale comme un « ensemble d'éléments cognitifs (opinions, informations, croyances) relatifs à un objet social » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 13), peu importe la nature de ces éléments cognitifs. Toujours selon ces chercheurs, la RS comporte quatre caractéristiques importantes (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 13) :

- 1- Ses éléments sont organisés, interreliés et structurés.
- 2- Elle est partagée par des individus d'un même groupe social, sans toutefois qu'un consensus total s'établisse entre ces individus au sujet de l'objet représenté.
- 3- Elle est produite (et reproduite) collectivement, souvent dans le cadre des communications de masse, où le consensus s'établit et où une certaine validité est conférée aux opinions, croyances et informations. De fait, « [r]ien n'apparaît plus vrai et légitime que ce qui est partagé par le plus grand nombre » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 13).
- 4- Elle est socialement utile : elle permet d'évaluer, d'interpréter l'environnement social et de justifier certaines actions.

La définition de *représentation sociale* de Denise Jodelet, souvent citée, se situe dans la même lignée : la RS est une « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 2003 : 53). Ce type de connaissance, se rapprochant du sens commun, s'oppose à la connaissance scientifique. Elle constitue donc un cadre de choix pour éclaircir les différences de perception, évoquées au chapitre 1, entre les utilisateurs et les concepteurs de dictionnaires. Toujours selon Jodelet (2003), une représentation se constitue d'éléments divers souvent étudiés isolément (éléments cognitifs, informatifs, idéologiques, normatifs; croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc.) qui se trouvent regroupés en un tout organisé. Encore une fois, la nature des éléments entrant dans ce tout organisé importe peu.

Selon Moliner, Rateau et Cohen-Scali, « il est légitime de se poser la question des représentations sociales [notamment] chaque fois que l'on pourra observer un décalage entre les données objectives d'une situation et les prises de position, les jugements ou les conduites adoptés par les

individus [...] » (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002 : 36). C'est le cas dans la situation présente : les données contenues dans les dictionnaires donnent lieu à des prises de position et à des jugements parfois basés sur une interprétation du rôle des dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques qui s'éloigne d'une réalité plus objective et s'insère dans une réalité reconstruite¹⁹. Comme les représentations sociales servent de guide pour nommer, définir, interpréter la réalité, qu'elles servent à prendre position, donc à agir sur d'autres réalités (Jodelet 2003 : 47), étudier la représentation des dictionnaires, dans le cadre de cette thèse, pourrait permettre de mieux comprendre comment cette représentation influence le cheminement normatif et les décisions de correction.

Bien entendu, la question des représentations sociales n'est pas absente de l'étude des dictionnaires. Par exemple, Chiara Molinari²⁰ aborde la question des représentations présentes dans le contenu des dictionnaires, qui « ouvrent aussi à une réflexion sur les représentations de la langue » (Molinari 2016 : 201) :

Considérés depuis toujours comme une référence linguistique incontournable, voire comme les dépositaires de la norme linguistique, les dictionnaires n'en constituent pas moins des références culturelles. [...] [Ils] se situent au croisement de deux perspectives : l'une qui consiste à considérer les dictionnaires dans leur fonction de miroir des représentations qui circulent dans une communauté sociolinguistique donnée; l'autre qui leur attribue un rôle actif dans l'élaboration des représentations sociales et culturelles des locuteurs. (Molinari 2016 : 201)

La perspective adoptée dans la thèse diffère : ce sont les dictionnaires eux-mêmes qui seront considérés comme un objet de représentation. À ce sujet, Moliner, Rateau et Cohen-Scali (2002 : 30-32) proposent cinq critères pour vérifier s'il s'agit d'un objet de représentation : 1) les spécificités de l'objet (important socialement), 2) les caractéristiques du groupe (dont les membres sont en interaction effective), 3) les enjeux (objet porteur d'un enjeu identitaire pour le groupe, par exemple), 4) la dynamique sociale (impliquant plusieurs groupes) et 5) l'absence d'orthodoxie (connaissances élaborées collectivement et non dictées, imposées ou contrôlées par une instance régulatrice). Le dictionnaire semble bien un objet de représentation : 1) son statut social, comme on l'a vu au chapitre 1, l'élève au rang d'ouvrage supposé « être » la langue (entre autres), 2) le groupe dans lequel on veut l'étudier est composé d'étudiantes et d'étudiants en interaction

¹⁹ Les prises de position ne se font pas qu'en classe de révision de textes. On peut aussi penser aux chroniqueurs linguistiques, par exemple, qui prennent position sur la langue à l'aide de différents dictionnaires (voir Remysen 2013, notamment).

²⁰ C'est aussi la perspective adoptée par Lahlou (2005).

effective (*a fortiori* dans des forums de discussion), 3) les enjeux linguistiques et identitaires l'entourant relèvent de l'« obsession » (comme le laissait entendre le premier sous-titre de la première édition de Bouchard (2002) : *La langue et le nombril. Histoire d'une obsession québécoise*), les débats entourant les dictionnaires pouvant être qualifiés de « tempêtes » (Vincent 2013) et l'ouvrage pouvant être « au service » de l'enseignement du français (Vincent et Piron 2018), notamment. On peut ajouter que 4) la dynamique sociale entourant cet objet est liée à celle de plusieurs groupes (notamment les locuteurs et usagers de France par rapport aux autres francophones) et que 5) les connaissances circulant au sujet des dictionnaires ne sont pas dictées ou imposées, même si certaines connaissances élaborées, construites, à son égard sont largement diffusées par l'école (comme on l'a constaté dans Dubois et Rheault 2016, 2017 et 2019) et peuvent relever de l'idéologie linguistique (voir la revue *Circula*, présentée dans Remysen et Schwarze 2015).

Enfin, quelques auteurs remarquent l'importance de la communication dans le développement des représentations sociales. Comme les représentations sociales se construisent au fur et à mesure que les individus échangent dans des cadres sociaux, qu'elles sont générées et acquises dans un processus d'interaction passant irrémédiablement par la communication médiatique, Moscovici (2003) considère que c'est avec les communications de masse que nous sommes passés de l'ère des représentations *collectives*, étudiées en anthropologie, à l'ère des représentations *sociales*.

La population ciblée ici, étudiantes et étudiants au 1^{er} cycle universitaire dans des domaines reliés à la langue (surtout communication, rédaction et traduction, mais aussi littérature ou enseignement), se constitue d'individus appelés à devenir des professionnels crédibles concernant la langue en général et les dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques en particulier. Étudier les représentations de la population ciblée présente donc un double intérêt : un intérêt plutôt pédagogique, poussant à mieux comprendre les différents éléments de la représentation pour permettre un meilleur enseignement universitaire, puis un intérêt social plus global, étant donné que la population étudiée représente une partie de la société dont les représentations sont susceptibles d'être diffusées, interprétées et comprises en tant que connaissances scientifiques « objectives » par le reste de la population. Cette population cible sera appelée, comme instance crédible, à alimenter la représentation sociale du dictionnaire.

Ainsi, les conditions semblent réunies pour aborder la question des dictionnaires sous l'angle des représentations « sociales », dans la foulée des nombreuses études sur les représentations issues

de l'approche de Moscovici (1961). D'ailleurs, selon Moliner et Guimelli (2015 : 77-87), ces études, issues de très nombreux domaines, servent principalement à comprendre les logiques sociales, à préparer une action communicante – comme l'enseignement – ou encore à orienter le changement social. Ces applications cadrent parfaitement avec les objectifs de cette thèse, soit comprendre la représentation sociale des dictionnaires, notamment pour dégager des pistes d'enseignement de la révision de textes.

2. Concepts utiles issus des domaines de la lexicologie, de la (méta)lexicographie ou des sciences du langage

Cette section présente les concepts transversaux, utiles du début à la fin de la thèse, soit « cheminement normatif », « dictionnaires » (au pluriel, comme dans « représentation **des** dictionnaires ») et les notions de « lecture avertie » et de « lecture naïve » du dictionnaire proposées par Lehmann (2014), qui seront reprises dans les analyses dans un sens plus large. Plusieurs notions ou concepts liés à la lexicologie, à la lexicographie, à la métalexigraphie ou à d'autres domaines des sciences du langage (ex. nomenclature, macrostructure, microstructure, médiostucture) seront définis plus tard, ponctuellement, dans les chapitres d'analyse, lorsqu'il sera nécessaire de le faire. C'est donc une « utilisation circonstanciée des référents interprétatifs » qui sera mise à profit :

Cette manière de procéder implique [...] que le chercheur aborde le terrain sans préparation formelle ciblée, comptant sur sa capacité de faire appel, en situation, aux divers référents et repères de son univers interprétatif. Nous appelons cette manière de procéder une *utilisation circonstanciée des référents interprétatifs*.

Le chercheur peut également compter sur la recherche de nouveaux référents en cours d'enquête, voire après que l'analyse des données empiriques a eu lieu, optant ainsi pour une *stratégie de mise en perspective théorique*. Dans ce cas, comme dans le cas d'une utilisation circonstanciée, les référents et repères sont très peu exposés *a priori* par le chercheur, mais vont plutôt faire l'objet d'une description *a posteriori*. Autrement dit, pour ce genre de recherches, les engagements formels sont au minimum au départ, l'argumentation théorique intervenant plutôt lors de l'exposé des résultats. (Paillé et Mucchielli 2016 : 135-136)

Cette façon de procéder permet de faire appel aux notions utiles seulement aux moments les plus pertinents de l'analyse, soit dans les chapitres 4 et 5 pour le présent cas.

2.1 Norme et cheminement normatif

Comme on le verra plus loin, le corpus choisi contient non seulement des discussions menant à des décisions de correction, mais aussi des discussions présentant des réflexions sur la norme (ou autour

de la norme) menant à des décisions de correction ou non. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi de proposer la notion de « cheminement normatif », qui vise à mettre l'accent sur le processus réflexif engagé par la personne étudiante. Je propose de définir le concept ainsi :

Cheminement normatif

Processus par lequel les étudiantes et étudiants réfléchissent autour d'un cas normatif, menant ou non à une décision de correction.

Norme signifie ici « norme prescriptive » (Moreau 1997), ce qui correspond aux usages prescrits notamment par l'école et par plusieurs ouvrages de référence linguistiques, en particulier dans un contexte de langue standard écrite, comme dans un cours de révision de textes, où la recevabilité des textes est évaluée. Ce type de norme se distingue, selon Moreau (1997), des normes de fonctionnement (les habitudes linguistiques effectives), des normes descriptives (les normes de fonctionnement rendues explicites par des études linguistiques, notamment), des normes évaluatives (les valeurs esthétiques ou morales attachées aux formes linguistiques utilisées) et des normes fantasmées (la façon dont les communautés voient la norme, se l'imaginent).

L'étude du cheminement normatif dans son ensemble se distingue des recherches se concentrant particulièrement sur les *modifications* apportées aux textes par des réviseurs professionnels, par exemple (Leclerc 2007, Cloutier 2007 ou Laflamme 2009, notamment). Par ailleurs, puisque la thèse a mené au constat que la représentation des dictionnaires et l'étude du cheminement normatif étaient indissociables, ce dernier fera l'objet d'un chapitre complet (chapitre 4).

2.2 « Dictionnaire », « dictionnaires » et ouvrages de référence linguistiques

Il faut souligner ici la possible ambiguïté du discours présent dans le corpus qui sera étudié, comme dans l'usage courant, chez les non-spécialistes. Dans un forum de discussion entre personnes en apprentissage, un « ouvrage de référence linguistique » (tout ouvrage de référence portant sur la langue, incluant des cahiers d'exercices), un « dictionnaire » (un ouvrage classé par ordre alphabétique) et un « dictionnaire général de langue » (ouvrage classé par ordre alphabétique, traitant de langue générale et non de langue spécialisée, portant en priorité sur les mots dans leurs contextes linguistiques et non sur les choses pour leur valeur encyclopédique) sont des notions pouvant être utilisées indifféremment. Ces méprises ont des répercussions sur la façon d'aborder l'analyse : il faudra toujours garder en tête que « dictionnaire », dans les interventions de forum,

peut parfois vouloir dire autant « dictionnaire général de langue » que « dictionnaire de difficultés » ou même « ouvrage de référence linguistique », par exemple, ce qui n'est aucunement surprenant :

Les usages mêmes du mot *dictionnaire* sont à leur façon explicites : « Ce mot est-il dans *le* dictionnaire? Va chercher *le* dictionnaire. » Telles sont, de fait, les formules constamment entendues dans un usage courant qui définit indirectement l'ouvrage comme une entité absolue. [...] Ce type de discours, qui est récurrent et qui repose sur l'idée d'une totalité – le dictionnaire ayant réponse à tout –, est à la fois utopique et réducteur. (Pruvost 2003 : 459)

Par ailleurs, pour appréhender la réalité sociale, certains objets de pensée ont avantage à « être fondés sur des objets de pensée **construits par le sens commun** » (Paillé et Mucchielli 2016 : 46; je souligne), ce qui me conduit à adopter dans le cadre de ce travail une définition particulière de *dictionnaire* :

Dictionnaire

Tout ouvrage de référence linguistique associé par les étudiantes et étudiants à l'univers du dictionnaire, donc tout ouvrage de référence perçu ou utilisé comme dictionnaire.

Le choix du pluriel dans le titre de la thèse, « La représentation **des** dictionnaires [...] », rend compte de ce flou assumé. Bien entendu, comme analyste, j'établirai le plus clairement possible la différence entre les types d'ouvrages lorsqu'il sera nécessaire, et possible, de le faire, en fonction des grandes caractéristiques suivantes, même si elles ne sont pas toujours parfaitement maîtrisées par les étudiantes et étudiants :

- Le **dictionnaire général de langue française** – ou dictionnaire de langue – a pour objet la description du mot (le signe nommant, selon la terminologie rey-debovienne²¹) dans son contexte linguistique (par exemple les différents sens d'un verbe et les prépositions associées). Les « grands » dictionnaires de langue (ex. *Grand Robert*, *Trésor de la langue française*) présentent une nomenclature plus étendue que celle des « petits » dictionnaires comme *Le Petit Robert* ou *Usito*. Les emplois traités dans les grands dictionnaires de langue sont souvent illustrés de façon plus détaillée (plus de sens, d'exemples, etc.).
- Le **dictionnaire encyclopédique** (ex. *Le Petit Larousse*) diffère du dictionnaire de langue en ce qu'il accorde moins d'importance à la description du fonctionnement des mots eux-mêmes tout en accordant plus d'importance à leur composante référentielle et au savoir général sur le monde. Les sens décrits et les exemples choisis, en nombre moindre, illustrent ce fait, puisqu'un soin particulier est accordé à bien cerner le référent (la chose nommée, toujours dans la terminologie rey-debovienne) plutôt qu'à décrire de façon détaillée l'utilisation du mot dans la phrase. Le dictionnaire encyclopédique s'intéresse à la fois aux mots de la langue et aux noms propres, contrairement au dictionnaire de langue.
- Le **dictionnaire de difficultés** présente, par ordre alphabétique, une liste de difficultés, principalement lexicales et grammaticales (ex. le *Multidictionnaire de la langue française*).

²¹ Voir notamment Rey-Debove (1971 : 25), pour une explication sur le signe nommant et la chose nommée.

On y trouve parfois des explications associées aux cas présentés, à propos desquels les prises de position normatives peuvent différer d'un auteur à l'autre. Puisque sa nomenclature est réduite à une liste de cas posant problème et que sa description des mots est limitée (entre autres caractéristiques), on ne saurait le confondre avec un dictionnaire de langue.

Par ailleurs, dans la perspective d'un usage typique, on peut affirmer qu'un « dictionnaire général poursuit deux objectifs : faciliter l'encodage de la langue (aider l'utilisateur à savoir comment écrire) et permettre son décodage (permettre à l'utilisateur de comprendre ce qu'il lit) » (Vincent 2018 : 167) et qu'un « dictionnaire de difficultés se distingue d'un dictionnaire général par le fait qu'il se concentre sur l'encodage de la langue » (Vincent 2018 : 167)²².

Dans le cours de révision, pour le traitement des questions grammaticales, le dictionnaire de difficultés est utilisé de préférence à la grammaire, notamment parce que l'ordre alphabétique facilite la consultation.

- Le **dictionnaire terminologique** a pour objet la description des termes techniques ou spécialisés (généralement sous forme de fiches monosémiques axées sur un seul concept et un seul contexte terminologique) par opposition aux mots de la langue générale dont les emplois sont décrits plus globalement dans les principaux dictionnaires de langue (avec un traitement polysémique). Ce type de dictionnaire fait l'objet d'une attention particulière dans le cours de révision en raison de l'existence du *Grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française (OQLF), qui pose certaines difficultés de consultation aux étudiantes et étudiants. Le confondant parfois avec un grand dictionnaire de langue général, ils ont tendance à y chercher de l'information concernant du vocabulaire général et non du vocabulaire spécialisé. Par ailleurs, lorsqu'un terme fait l'objet de plusieurs fiches descriptives associées à différents contextes terminologiques, ils ne consultent parfois que la première des différentes fiches et pensent qu'il s'agit de la seule définition présentée.
- Le **dictionnaire historique** accorde une importance particulière à la dimension historique et étymologique de la description de certains emplois. On l'utilise parfois pour des informations complémentaires aux recherches normatives. Ils sont rarement cités dans les forums, présentés plus loin.
- La **grammaire** présente l'information selon une logique grammaticale (par exemple les parties du discours) et non par ordre alphabétique. Elle est peu confondue avec le dictionnaire de langue, mais les étudiantes et étudiants y puisent certaines informations complémentaires à celles trouvées dans les dictionnaires de difficultés et les dictionnaires de langue (par exemple en ce qui concerne les prépositions) qui leur permettent de prendre des décisions de correction.
- Les **ouvrages spécialisés** et **banques de données spécialisées** (ex. *Le Ramat de la typographie*, *L'art de ponctuer*, la *Banque de dépannage linguistique* de l'OQLF) se concentrent sur des sujets particuliers comme la ponctuation et la typographie ou encore

²² Par contre, dans un processus de révision, la situation se complexifie sans doute, puisque l'utilisateur se trouve dans une position différente : il tente de déchiffrer l'information contenue dans les ouvrages, peu importe le type, pour vérifier si ce qui est déjà encodé par un auteur respecte les conventions normatives. Il se trouve à utiliser tout type de dictionnaire en quelque sorte *entre* l'encodage de la langue par l'auteur et le décodage de la langue telle que l'auteur l'a utilisée. Il se trouve alors à devoir la réencoder, si besoin est, à la lumière de renseignements trouvés dans les ouvrages.

contiennent des réponses aux questions que le public se pose sur différents problèmes normatifs.

- Les **cahiers d'exercices** peuvent également servir d'ouvrages de référence, notamment lorsqu'ils présentent des règles relatives à certaines catégories d'erreurs (par exemple un tableau de ponctuation dans la MFE²³ ou les fiches thématiques du *Style en friche*).
- À cela s'ajoutent des **logiciels de correction** (comme le logiciel Antidote, qui inclut un dictionnaire général de langue²⁴, une grammaire et d'autres outils) ou d'autres ouvrages hybrides.

Même si ces types d'ouvrages sont présentés dans le cours de révision (voir l'annexe 1), chaque étudiant ne maîtrise pas nécessairement ces nuances, essentielles dans le cheminement normatif, d'où le délicat choix de *dictionnaires* dans le titre de la thèse.

2.3 Notions de lecture avertie et de lecture naïve

Lehmann (2014) développe une opposition entre lecture naïve et lecture avertie du dictionnaire de langue, qui s'inscrit dans un cadre sémiotique. Elle le fait pour des raisons pédagogiques, à partir d'observations empiriques²⁵, voulant illustrer les difficultés que peuvent rencontrer des lecteurs francophones et non francophones devant certains articles du *Petit Robert*.

2.3.1 Lecture naïve

Pour Lehmann (2014), une lecture naïve est en quelque sorte une lecture hâtive, acritique, au premier degré. Elle peut être basée sur une perception globale du dictionnaire se fondant, d'une part, sur des idées reçues entretenant le mythe du dictionnaire ou, d'autre part, découlant d'une absence de prise en compte de la dimension métalinguistique²⁶ du dictionnaire, qui présente plusieurs niveaux de métalangage (mots vs choses ou plan linguistique vs plan référentiel, par exemple), comme on le verra ci-après.

D'abord, les idées reçues évoquées par Lehmann sont les idées habituelles citées par les lexicologues et lexicographes : on pense « le » dictionnaire intemporel, sans options théoriques et méthodologiques pour déterminer son contenu :

²³ *La maîtrise du français écrit*, cahier d'exercices, d'Hélène Cajolet-Laganière et Pierre Collinge.

²⁴ « Le module dictionnaire du correcteur *Antidote* est difficile à classer. S'il semble répondre aux paramètres d'un dictionnaire de langue, il ne suit pourtant pas plusieurs règles de la pratique lexicographique. » (Vincent 2018a : 165)

²⁵ Les exemples donnés par Lehmann ne viennent pas d'un corpus, mais d'expériences relatées.

²⁶ « Parler de la langue à l'aide des mots de la langue. » (Lehmann 2014 : 27)

Aussi le lecteur novice et réceptif à ces préjugés accorde-t-il toute confiance au dictionnaire; il s'en tient à un seul dictionnaire – puisqu'il dit le vrai –, ne considère guère sa date de publication – puisqu'il traverse les âges –, ni ses options ni ses auteurs – puisque le dictionnaire a réponse à tout. (Lehmann 2014 : 29)

Ensuite, pour ce qui est de l'absence de prise en compte de la dimension métalinguistique, autre caractéristique d'une lecture naïve, elle peut être liée à une confusion entre mot et chose, entre plan linguistique et référentiel, où le « lecteur novice peut être tenté de lire les articles du dictionnaire comme des énoncés “ordinaires” qui parlent du monde, sans percevoir la dimension métalinguistique du discours lexicographique » (Lehmann 2014 : 30). Pour Lehmann, le fait que le dictionnaire soit considéré misogynne relève d'une lecture naïve. L'auteure donne en exemple la lecture naïve d'un réseau lexical (ex. la différence entre les exemples choisis pour illustrer les mots *femme* et *homme*), la lecture naïve de certaines locutions (ex. le choix de la locution *cuisse de nymphe émue* dans l'entrée « nymphe ») et la lecture naïve des exemples et des citations, lus essentiellement pour leur valeur référentielle (ex. la comparaison, pour dénoncer le sexisme dans les dictionnaires, de tous les exemples du *Petit Robert* dont le sujet est un homme et de tous les exemples dont le sujet est une femme). Il faut souligner que tous les exemples de lecture naïve donnés dans l'article (lecture d'un réseau lexical, de locutions, d'exemples et de citations) concernent des cas décriés par des féministes ayant critiqué le contenu du *Petit Robert*. Ainsi, tant les syntagmes péjoratifs dans la description de l'article « femme » (ex. *laideron*, *boudin*, *grosse vache*, *guenon*, *mocheté*, etc.) par opposition à l'article « homme » (sans équivalents péjoratifs dans les exemples) que les locutions comme *cuisse de nymphe émue* (désignant une couleur), choisie parmi d'autres pour illustrer l'usage du mot *nymphe*, seraient, pour l'auteure, des témoins de la langue dont un dictionnaire doit rendre compte²⁷ et non des énoncés qui informent sur le monde.

2.3.2 Lecture avertie

Lehmann remarque, à juste titre, que le texte du dictionnaire de langue révèle une grande complexité sémiotique, que peu de lecteurs savent appréhender :

²⁷ « La péjoration du féminin fait partie des structures linguistiques du français et le lexicographe est tenu d'en rendre compte », affirme Lehmann (2014 : 31). Pourtant, le choix des exemples (péjoratifs ou non), parmi tous ceux offerts par la langue, reste une décision qui peut être soumise à la critique. En témoigne l'article de Mercier et Verreault (2002), qui démontrent que l'auteur d'un dictionnaire « bilingue » (du « québécois » au « français »), Lionel Meney, a sciemment choisi un grand nombre d'exemples péjoratifs ou familiers pour illustrer le côté québécois de son dictionnaire.

Le dictionnaire de langue est un objet si familier qu'il ne suscite guère de questions ni sur ce qu'il est vraiment ni sur le fonctionnement de son texte. Or, le texte d'un article de dictionnaire est un texte faussement simple, faussement naturel. Le lecteur « candide » peut se laisser duper par cette simplicité trompeuse. (Lehmann 2014 : 27)

Un lecteur averti, ou informé, sera capable d'exploiter judicieusement l'information contenue dans l'ouvrage. Il aura conscience, d'une part, de la complexité sémiotique de l'article dictionnaire (la dimension métalinguistique évoquée plus haut, qui ne sera pas négligée) et, d'autre part, de l'aspect « fortement codé du texte lexicographique qui est en relation, par le biais de la typographie, avec les différents niveaux sémiotiques » (Lehmann 2014 : 34).

Ainsi, pour faire une lecture avertie du *Petit Robert*, donné en exemple par Lehmann (2014 : 34-43), on doit notamment maîtriser la codification de sa microstructure : ordre fixe des informations, différents plans adoptés dans le classement des sens, abréviations nombreuses et parfois équivoques ou marques typographiques permettant d'identifier différents niveaux de texte (ex. police à empattements ou non, gras ou maigre, italique ou romain, petites capitales ou minuscules, etc.). On doit aussi pouvoir repérer les unités polylexicales²⁸ à l'intérieur de la microstructure, alors qu'elles ne sont pas présentées systématiquement de la même façon (ex. avec l'abréviation « LOC. » [pour *locution*], avec de l'italique ou dans un exemple sans autre identification, etc.), qu'il est difficile de savoir sous quelle entrée chercher (ex. repérage du mot au contenu sémantique le plus riche ou dans l'article le plus court) et qu'elles ne se situent pas toujours au même endroit dans l'article (distribuées selon les acceptions ou listées, ensemble, par ordre alphabétique en fin d'article). On doit en plus savoir interpréter les exemples et citations, qui peuvent avoir des finalités linguistiques (illustrer la langue) ou culturelles (illustrer une position idéologique²⁹, notamment). Le décodage nécessaire pour faire une lecture avertie demande donc « un bagage minimal de connaissances linguistiques et lexicographiques » (Lehmann 2014 : 41), ce qui peut paraître paradoxal vu la vocation didactique des ouvrages, comme elle le souligne.

²⁸ Par exemple : *espace vert*, *casser la croûte*, *manger de la vache enragée*, *prendre les jambes à son cou*, *muet comme une carpe/comme une tombe*, *La vie est (n'est pas) un long fleuve tranquille*, etc. (Lehmann 2014).

²⁹ « À condition qu'elle ne verse pas dans une interprétation caricaturale, la lecture du texte des exemples au niveau du contenu, à laquelle s'adonnent volontiers tous les "dicophages", n'est nullement répréhensible. Lorsqu'elle est l'objet d'une lecture suivie (qui n'est plus de l'ordre de la consultation), elle entretient le plaisir que l'on peut prendre à lire un dictionnaire. » (Lehmann 2014 : 43)

2.3.3 Linguistique populaire et perspective adoptée dans la thèse

L'étude d'Alise Lehmann s'inscrit dans un cadre sémiotique, mais l'opposition entre des approches plus naïves et plus averties figure également dans le cadre de la linguistique populaire ou *folk linguistics*, où sont étudiés les savoirs spontanés, c'est-à-dire constitués de connaissances non susceptibles de vérifications logiques (ni vraies, ni fausses) et de croyances qui peuvent constituer des guides pour l'action (Achard-Bayle et Paveau 2008b : 5-6). Guy Achard-Bayle et Marie-Anne Paveau, qui dirigent un numéro de revue sur ce thème (Achard-Bayle et Paveau 2008a), présentent la linguistique populaire, profane ou « hors du temple³⁰ » en montrant que le champ *folk* est peu exploité sous ce nom dans le monde francophone, même si de nombreuses études relèvent ou pourraient relever de ce champ, comme celles sur le purisme, la grammaire normative, les différents types de normes, le métalangage ou le discours épilinguistique (Achard-Bayle et Paveau 2008b : 4). Les auteurs soulèvent la question de la validité des savoirs profanes et, par le fait même, celle des savoirs dits scientifiques, par exemple en ce qui concerne la valeur de l'intuition linguistique, une donnée définitoire de la discipline selon eux. Ils souhaitent également mettre en perspective « les relations et les apports de la linguistique populaire à la linguistique générale et appliquée pour la connaissance et l'enseignement-apprentissage de la langue » (Achard-Bayle et Paveau 2008b : 4-5), ce qui recouvre des préoccupations qui seront considérées dans cette thèse. Surtout, ils mettent à l'avant-plan le fait qu'il n'y a pas de distinction binaire entre les détenteurs de savoirs ou entre les types de savoirs, mais bien un continuum entre scientificité et spontanéité (Achard-Bayle et Paveau 2008b : 10).

Comme Alise Lehmann le fait remarquer, l'opposition entre lecture avertie et lecture naïve du dictionnaire a valeur démonstrative, la réalité étant nécessairement plus nuancée (Lehmann 2014 : 43). Le continuum entre ce qui est jugé naïf ou averti sera pris en compte dans la thèse, et sur des thèmes autres que la seule lecture du dictionnaire, comme on le verra plus loin (par exemple, regard naïf, regard à la fois naïf et averti ou regard averti par rapport à la démarche de révision, par rapport

³⁰ « L'expression "hors du temple", définition étymologique du mot *profane*, [...] fait écho à la formule "hors les murs", qui désigne parfois l'art brut, l'art des fous, des enfants, des naïfs et des non-artistes, appelé parfois "art outsider" ou "folk art" » (Achard-Bayle et Paveau 2008a : 4). Si on revient à l'adjectif *naïf*, il pourrait signifier « qui est préalable à tout système formalisé » (TLFi, « naïf » I.B.2b) ou « qui ne repose pas sur une démarche scientifique » (Antidote 9, module dictionnaire, sens didactique, définition citée partiellement) (cf. connaissances naïves).

à la langue, etc.). Des définitions de ce qui sera considéré comme « naïf » ou « averti », dans le corpus, seront présentées ci-après (4.), grâce à des catégories conceptualisantes.

3. Catégories conceptualisantes

Les représentations sociales seront étudiées grâce aux catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016), qui seront définies et exemplifiées dans cette section. Cette voie épistémologique semble peu ou pas explorée dans l'étude des représentations; elle ne figure pas, notamment, dans Boyer (2010), où sont présentées plusieurs façons d'étudier les représentations en sociolinguistique, ni dans Moliner et Guimelli (2015) ou dans Abric (2016), par exemple³¹. Moscovici (2001) soulève qu'on devrait qualifier les représentations sociales de *phénomènes* (plus que de *concepts*) et les catégories conceptualisantes s'avèrent un outil idéal pour désigner les *phénomènes*, justement.

Avant d'expliquer ce qu'est une catégorie conceptualisante et comment elle sera utilisée pour les analyses, il faut faire remarquer que les catégories conceptualisantes font à la fois partie de l'appareillage conceptuel de la thèse (ce qu'est une catégorie, de quoi elle est constituée) et des considérations méthodologiques, puisqu'elles ont servi d'outils analytiques.

3.1 La catégorie conceptualisante et la désignation de phénomènes

Selon Paillé et Mucchielli (2016), la catégorie conceptualisante est une « production textuelle se présentant sous la forme d'une brève expression [qui permet] de dénommer un phénomène perceptible à travers une lecture conceptuelle d'un matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli 2016 : 320). Cet outil analytique force à nommer l'expérience, la logique sous-jacente au discours, en allant plus loin que la simple codification descriptive d'un corpus par rubrique ou par thème. Un analyste pourrait par exemple se demander : « Compte tenu de ma problématique, quel est ce phénomène? », « Comment puis-je le nommer conceptuellement? » (Paillé et Mucchielli 2016 : 320) ou, de façon plus générale : « Qu'est-ce qui se passe? », « De quoi s'agit-il? », « Je suis en face de quel phénomène? » (Paillé et Mucchielli 2016 : 348), plutôt que de simplement se demander :

³¹ Le lien inverse, soit que l'utilisation des catégories conceptualisantes peut mener à mettre au jour une représentation sociale, semble implicite, comme on le voit dans un résumé de recherche utilisant les catégories conceptualisantes : « Nous nous inscrivons dans la lignée de l'approche interactionniste dans la sociologie des professions, où la **représentation sociale** de la profession est la conjonction de deux éléments [...]. Cet article est le résultat de la compilation des entretiens pour lesquels une analyse à l'aide des catégories conceptualisantes a été menée de manière à dégager une proposition de théorisation ancrée » (Paillé et Mucchielli 2016 : 395; je souligne).

« De quoi parle cet extrait, quel en est le thème? ». Selon ces auteurs, une catégorie conceptualisante désigne, évoque directement un phénomène, elle dépasse le mot à mot présent dans un corpus pour faire émerger le sens d'une expérience.

Pour reprendre un exemple de catégories citées lors d'une recherche menée par Pierre Paillé et d'autres collaborateurs sur l'expérience de la souffrance en lien avec le système de santé chez des patients en phase terminale (Paillé et Mucchielli 2016 : 320 et Paillé et Mucchielli 2005 : 147-148), les catégories *Combat généralisé* ou *Arène des soins* donneraient accès directement au sens des passages concernant la description de l'environnement des soins médicaux. Si l'analyste avait voulu simplement décrire le contenu ou le sujet, une rubrique ou un thème du type « Environnement de soins » aurait sans doute pu être utilisé. Les catégories conceptualisantes permettent d'aller au-delà de ce qui est écrit textuellement dans un corpus pour mettre au jour les phénomènes perçus, elles permettent de sortir de la logique classique de l'analyse de contenu.

3.1.1 Caractéristiques

Selon Paillé et Mucchielli (2016 : 325-329 et 2005 : 150-152 et 154-158), les catégories conceptualisantes (ex. *Rupture de la routine pédagogique*, *Désinstitutionnalisation*, *Contre-dépendance affective*, *Sentiment d'abandon*, etc.) :

- sont des condensés de signification, c'est-à-dire qu'elles doivent porter un sens présent dans le corpus (être ancrées dans le terrain) et être mises en relation avec d'autres sens (la catégorie prend son sens par rapport aux autres catégories dégagées);
- peuvent concerner des phénomènes de diverses natures (vécu, état, action collective, processus, incident situationnel, logique, dynamique, etc.), « à travers des formules qui sont relativement évocatrices tout en étant précises et empiriquement fondées » (Paillé et Mucchielli 2016 : 327);
- peuvent se situer à différents niveaux (différentes natures dans les expressions retenues, formulations plus ou moins riches, degrés de conceptualisation divers, échelles d'inférence variables);
- se distinguent des variables et des indicateurs des méthodes quantitatives; «[l]a catégorie ne peut être assimilée, non plus, à un fait. Elle reste une production langagière tentant de donner forme à un phénomène, de produire une conceptualisation » (Paillé et Mucchielli 2016 : 327);
- ne sont pas la reproduction d'une théorie *a priori* ou d'un concept; elles font partie d'un processus d'analyse inductif, en construction, permettant la création de catégories : celles-ci ne sont généralement pas empruntées, déjà formulées, déjà connues. Elles le seraient s'il s'agissait de valider des catégories ou une interprétation (le travail d'interprétation et de théorisation serait alors déjà accompli) ou encore si la recherche se situait à l'intérieur d'une

approche (ex. l'approche psychanalytique) où le système interprétatif est déjà fourni, déjà construit (il s'agirait alors d'apporter une contribution supplémentaire pour montrer que le système de départ permet une interprétation cohérente);

- concernant tous les matériaux d'enquête et peuvent provenir de la combinaison de plusieurs types de corpus (verbatim d'entretiens, notes de recherches, situation de l'enquêteur, lectures en général, etc.); cette méthode d'analyse ne se limite donc pas au discours des sujets eux-mêmes et se distingue ainsi, selon les auteurs, des méthodes d'analyse du discours.

La création de catégories conceptualisantes peut impliquer différents processus intellectuels (Paillé et Mucchielli 2016 : 341-346). Créer une catégorie impliquera parfois un travail de **description analytique** (un phénomène est nommé tel quel dans le corpus et les mêmes mots sont choisis pour nommer la catégorie), parfois un travail de **déduction interprétative** (le nom de la catégorie existe déjà, on emprunte tel quel un concept à un domaine, à une théorie pertinente, à une recherche antérieure), parfois aussi, le plus souvent selon les auteurs, un travail d'« **induction théorisante** » sera mis en œuvre (la catégorie est créée, elle est générée pour nommer le phénomène observé, le conceptualiser; elle est construite, assemblée et non importée directement d'une liste ou d'une grille à vérifier). Il faut toutefois être conscient que plus le travail d'analyse avance, plus les catégories induites doivent se préciser :

S'il y a bien une période, dans l'analyse inductive, où l'effort principal consiste à générer des catégories, vient un moment où l'exercice consiste à mettre à l'épreuve le schéma interprétatif en construction [...], [il devient] un travail plus déductif puisant à un fond catégoriel en construction pour nommer les phénomènes apparaissant à l'analyste. (Paillé et Mucchielli 2016 : 345)

Les catégories se trouvent alors au centre d'un processus de construction/validation qui peut commencer dès les premières lectures d'un corpus. La section suivante présente un exemple de travail développé dans Dubois (2012) et permet de faire la distinction entre « relever des thèmes » présents dans un corpus de chroniques linguistiques et « proposer des catégories conceptualisantes ». Par ailleurs, dans les approches qualitatives, il convient de présenter sa posture d'analyste (sa formation, son expérience, ses intérêts par rapport à l'analyse, etc.) pour montrer quel éclairage particulier un chercheur ou une chercheuse apporte. Cette présentation sera faite dans le chapitre 3, avec la description du terrain d'analyse.

3.1.2 Un exemple pour distinguer *thème* par rapport à *catégorie conceptualisante*

On peut rappeler que « [l]a catégorie n'est pas une entité objective, elle est l'expression d'une lecture du réel qui pourra prendre autant de formes que le phénomène le permet » (Paillé et

Mucchielli 2016 : 349), et qu'on ne peut par conséquent considérer qu'il y a de « vraies » ou de « fausses » catégories. De même, une catégorie ne nomme pas toujours un phénomène extraordinaire ou dense, et certaines lignes du corpus peuvent ne pas présenter de phénomènes, tout simplement. Les catégories sont par ailleurs – évidemment – toujours liées à la formation de l'analyste, à son domaine, à ses référents théoriques, au cadrage de sa recherche : « Le travail d'analyse dont il est question [...] est un travail de lecture théorisante d'une réalité et non un travail d'étiquetage objectif ou normatif d'un réel qui serait unidimensionnel » (Paillé et Mucchielli 2016 : 349).

Le tableau 1 présente un exemple comparatif de premier « découpage » d'un corpus, issu d'une première lecture. La colonne de gauche propose des exemples de thèmes abordés (exemples 1); la colonne de droite présente quelques possibilités de catégories conceptualisantes, celles-ci donnant plus directement accès aux phénomènes étudiés (exemples 2). D'autres formulations auraient pu être utilisées, comme celles évoquées par Jean Pruvost (2002a : 119-123), qui parle des « dictionnaire interprétés » avec plusieurs images fortes : *le dictionnaire-oracle*, *le dictionnaire-loi*, *le dictionnaire tranquilisant*, *le dictionnaire intemporel*, *le dictionnaire à contre-pied* ou *le dictionnaire sous-utilisé*.

Soulignons encore que les catégories ne sont proposées qu'à titre indicatif, puisqu'un plus grand nombre d'exemples est nécessaire pour les nommer plus justement, pour les définir, pour spécifier leurs propriétés ou pour trouver leurs conditions d'existence, comme ce sera expliqué plus loin.

Tableau 1 – Analyse de corpus : comparaison entre thèmes et catégories

Exemples 1, thèmes envisagés (1 ^{re} lecture d'un corpus)	Exemples 2, catégories conceptualisantes en émergence (1 ^{re} lecture d'un corpus)
a) « En France, le mot <i>soccer</i> n'est que très peu connu, d'où sa quasi-absence parmi les ouvrages de référence du pays. Seuls les <i>Petit</i> et <i>Grand Robert</i> en possèdent une entrée. » (Foot4, p. 10)	
Thème Présence du mot <i>soccer</i> à la nomenclature OU Lien usage et présence à la nomenclature	Catégorie conceptualisante <i>Le dictionnaire, reflet de l'usage et l'usage reflété dans le dictionnaire</i> OU <i>Le dictionnaire est l'usage</i> OU <i>Dictionnaire et usage confondus</i> OU <i>Confusion/Fusion dictionnaire et usage</i> OU <i>Dictionnaire fidèle à l'usage</i> OU <i>Amalgame dictionnaire et usage</i>

b) « Le football anglais, mieux connu en Amérique du Nord sous l'appellation <i>soccer</i> , est, selon le PRé, un "sport d'équipe [...] où il faut faire pénétrer un ballon rond dans les buts adverses, sans le toucher de la main ni du bras". Le GDT précise qu'on appelle généralement ce sport <i>foot</i> ou <i>football</i> en français européen. » (Foot 1, p. 1)	
Thème Définition européenne du mot <i>football</i>	Catégorie conceptualisante <i>Les ouvrages, reflets (fidèles) de l'usage</i>
c) « De leur côté, le TLFi, le Multi et le PRé acceptent le mot <i>baby-foot</i> . » (Foot 1, p. 2)	
Thème Acceptation du mot <i>baby-foot</i>	Catégorie conceptualisante <i>Mot présent à la nomenclature = mot accepté OU Entrée au dictionnaire = passeport pour le bon usage</i>
d) « Le consensus universel tend vers <i>football</i> alors que la plupart des ouvrages jugent <i>soccer</i> comme un anglicisme ou le boudent carrément. D'ailleurs, le <i>Multidictionnaire</i> ne consacre aucune entrée au mot <i>soccer</i> . » (Foot 5, p. 16)	
Thèmes Acceptation du mot <i>football</i> , non-acceptation du mot <i>soccer</i> , <i>soccer</i> anglicisme, absence du mot <i>soccer</i> à la nomenclature	Catégories conceptualisantes (entre autres) <i>Mot présent à la nomenclature = mot accepté OU Entrée au dictionnaire = passeport pour le bon usage</i>
e) « [L]e <i>Nouveau Petit Robert</i> de même que le <i>Grand dictionnaire terminologique</i> et <i>Le Petit Larousse illustré</i> affirment que le terme <i>baby-foot</i> , même s'il est consigné dans les dictionnaires, est un faux anglicisme. Son usage est déconseillé [...]. » (Foot 8, p. 26)	
Thème Non-acceptation du mot <i>baby-foot</i>	Catégories conceptualisantes <i>Mot présent à la nomenclature = (normalement) mot accepté</i> <i>OU Entrée au dictionnaire = (normalement) passeport pour le bon usage</i> <i>ET Notes étymologiques des dictionnaires = notes prescriptives</i> <i>OU Dictionnaire prescripteur sans prescription</i>
f) « Les Belges sont également impliqués dans cette question, car ils doivent se retenir de désigner ce loisir par le terme <i>kicker</i> , comme l'indique le <i>GDT</i> . » (Foot4, p. 12)	
Thème Non-acceptation du mot <i>kicker</i> , belgicisme	Catégorie conceptualisante <i>Sanction d'un ouvrage = sanction pour tous les usagers</i> <i>OU Dictionnaire prescripteur sans prescription³²</i>

³² Le *grand dictionnaire terminologique* (GDT), ouvrage québécois, plaçait *kicker* dans une liste de termes non retenus par l'Office québécois de la langue française pour remplacer *baby-foot*, au Québec. Par ailleurs, lors du colloque *Les français d'ici* (Dubois 2012), la catégorie *Suprématie du GDT*, traversant une partie du corpus, avait été présentée.

Ce travail de conceptualisation (exemples 2), toujours en évolution, doit être approfondi et validé. Il importe de bien définir chaque catégorie, de spécifier ses propriétés et de donner ses conditions d'existence pour que chaque phénomène soit à la fois bien cerné et clairement lié à l'ensemble des phénomènes. La théorisation émergente « naît de l'articulation de l'ensemble et non de la somme des catégories prises une à une » (Paillé et Mucchielli 2016 : 356).

3.2 L'explicitation et la validation des catégories conceptualisantes

Lorsque le travail de catégorisation avance, l'analyste prend conscience que certaines catégories (donc certains phénomènes) prennent plus d'importance que d'autres. Une catégorie peut par exemple s'appliquer à plusieurs extraits ou peut sembler expliquer une ou plusieurs autres catégories. Selon Paillé et Mucchielli (2016 : 361), qui s'appuient sur une tradition de la théorie ancrée (ou *grounded theory*), c'est à ce moment qu'il convient de raffiner l'analyse en explicitant les différentes composantes de chaque catégorie par la définition, la spécification de propriétés et l'identification de conditions d'existence des catégories importantes. Toutes les catégories d'un corpus ne pourront faire l'objet de ce traitement détaillé : selon les auteurs, seules les catégories utiles pour l'analyse, celles pouvant faire partie d'une certaine « matrice conceptuelle » pour comprendre l'ensemble, seront exploitées, ce qui peut ne représenter qu'un dixième des catégories générées dans l'ensemble d'un corpus (Paillé et Mucchielli 2016 : 360). Ce seront les catégories les plus riches, issues d'un « travail unique d'analyse ancrée, mûrie et constamment réévaluée » (Paillé et Mucchielli 2016 : 360-361)³³.

3.2.1 Définition

La première étape d'explicitation consiste à définir la catégorie choisie, c'est-à-dire à fournir « une description de la nature essentielle du phénomène, de manière à en dégager une vue d'ensemble et à en relever les singularités, ce qui permet de le visualiser adéquatement et de le distinguer des phénomènes apparentés » (Paillé et Mucchielli 2016 : 362). Comme pour une définition lexicographique, cette description doit être suffisamment évocatrice et juste (ni trop large, ni trop étroite) pour qu'une tierce personne puisse la lire et reconnaître ou nommer assez justement la catégorie ou le phénomène. Il s'agit en quelque sorte d'une façon de valider la définition.

³³ Les catégories conceptualisantes ayant émergé de la présente thèse seront présentées au chapitre 6.

Par exemple, dans le cours *Fondements de l'analyse qualitative*, donné par Pierre Paillé (Université de Sherbrooke, automne 2007³⁴), le groupe d'étudiants devait valider des définitions de catégories concernant des enquêtes sur l'expérience de faire une maîtrise ou un doctorat. Une des définitions proposées en sous-groupe pour la catégorie *Travail générateur d'équilibre*, validée par les pairs, fut « Arrivée d'un nouvel emploi obligeant à mieux équilibrer son horaire, ce qui permet d'éviter la procrastination et de contrer les baisses de motivation ».

Nommer les catégories, activité fondamentale dépassant la simple question terminologique, selon les auteurs, permet « la justesse de l'argumentation théorisante » (Paillé et Mucchielli 2016 : 362) qui découlera de l'ensemble, d'où l'importance de pouvoir améliorer le nom et la définition d'une catégorie au fur et à mesure que l'analyse se raffine. En d'autres mots, puisque nommer est en quelque sorte un « acte de fermeture » (Paillé et Mucchielli 2016 : 360) et que la catégorie deviendra aussi un important outil d'analyse, elle doit conserver son caractère provisoire. Une des façons de vérifier la justesse d'une catégorie est d'ajouter à la définition des propriétés de cette catégorie.

3.2.2 Propriétés

La deuxième étape d'explicitation d'une catégorie passe par la spécification de ses propriétés, un travail apparenté à la recherche de sèmes significatifs, en sémantique ou en lexicographie. En effet, « il s'agit d'extraire du phénomène les éléments qui lui sont le plus caractéristiques » (Paillé et Mucchielli 2016 : 363), ces éléments faisant parfois partie de la définition, pour « construire une représentation mentale assez juste de l'objet » (Paillé et Mucchielli 2016 : 363). Les propriétés choisies pour évoquer le phénomène ne seront pas exhaustives, mais elles seront nécessaires et suffisantes pour distinguer le phénomène d'un autre. Ainsi, comme le suggèrent les auteurs, une activité sur le mode ludique (mais efficace, pourrait-on ajouter) de la charade peut être menée pour valider les propriétés d'une catégorie (Paillé et Mucchielli 2016 : 365). Pour reprendre l'exemple de la catégorie *Travail générateur d'équilibre* (recherche sur l'expérience de faire une maîtrise ou un doctorat), on aurait pu vérifier la justesse de l'appellation choisie pour nommer le phénomène en proposant la formule suivante à une tierce personne, composée des propriétés de la catégorie :

³⁴ Les exemples proviennent de mes notes personnelles et de mes travaux de session. Paillé et Mucchielli (2008), et les éditions postérieures de *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, présentent des exemples de catégories, de définitions, de propriétés et de conditions d'existence tirés de travaux de ce cours.

- mon premier est « Attention recentrée exclusivement sur des tâches utiles à l'avancée des études ou à la préparation des cours » (propriété);
- mon deuxième est « Horaire équilibré entre le temps de préparation de cours et le temps de rédaction de thèse » (propriété);
- mon troisième est « Aller-retour, selon la motivation du moment, entre la rédaction de la thèse et les cours à préparer, pour "changer le mal de place" » (propriété);
- quel est mon tout (nom de la catégorie)?

Si les gens à qui sont soumis cette charade trouvent des réponses éloignées de *Travail générateur d'équilibre*, il vaut sans doute mieux revoir le nom de la catégorie ou mieux travailler ses propriétés. Cette étape permet par ailleurs de raffiner l'analyse en scindant des catégories trop vastes ou en fusionnant des catégories trop apparentées.

Un phénomène possède toujours des propriétés, qui apparaissent ou non de façon explicite dans le corpus recueilli, et leur examen permet « la mise en relation des entités conceptuelles [car les] propriétés d'une catégorie importante sont très souvent elles-mêmes des catégories » (Paillé et Mucchielli 2016 : 364). Dans un des exemples qui précèdent (recherche sur l'expérience de faire une maîtrise ou un doctorat), la catégorie d'importance *Travail générateur d'équilibre* était liée à plusieurs autres : *Procrastination*, *Regain de motivation* et *Discipline personnelle*, par exemple, dont certaines se trouvaient dans la définition de la catégorie (« Arrivée d'un nouvel emploi obligeant à mieux équilibrer son horaire, ce qui permet d'éviter la procrastination et de contrer les baisses de motivation »).

L'explicitation détaillée des catégories, qui se poursuit avec l'identification de ses conditions d'existence, mène ainsi à l'approfondissement de la compréhension des phénomènes, qui devront être présentés dans une thèse ou une théorisation plus globale, comme il sera vu plus loin.

3.2.3 Conditions d'existence

La troisième étape d'explicitation consiste à identifier les conditions d'existence de la catégorie (ou du phénomène), c'est-à-dire les « situations, événements ou expériences en l'absence [desquels] le phénomène ne se matérialiserait tout simplement pas dans le contexte qui est le sien » (Paillé et Mucchielli 2016 : 366). L'exemple suivant, lié à une recherche sur l'insertion professionnelle des

stagiaires en enseignement, présente la catégorie *Souci d'un enseignement adapté* avec sa définition, ses propriétés et ses conditions d'existence :

Catégorie *Souci d'un enseignement adapté*

Définition

« Intérêt que montre la stagiaire à offrir aux élèves des activités susceptibles de rejoindre leur niveau d'études. »

Propriétés

- Questionnement face à la méthode et au contenu du programme;
- Intention de respecter les objectifs du programme;
- Volonté de faire apprendre.

Conditions d'existence

- Attitude professionnelle de la part de la stagiaire;
- Respect face au milieu scolaire;
- Goût d'approfondissement des connaissances à enseigner.

(Paillé et Mucchielli 2016, Tableau 12.5 : 367)

La recherche des conditions d'existence, qui sont parfois aussi d'autres catégories, permet selon Paillé et Mucchielli (2016 : 366) de briser la linéarité de l'exercice de catégorisation, celui-ci ne devant pas s'apparenter à une liste statique de phénomènes décrits. L'ensemble, pour reprendre un exemple visuel des auteurs, ressemblera alors à « une structure moléculaire complexe ou au plan d'une ville du Rajasthan » (Paillé et Mucchielli 2016 : 366-367) plutôt qu'à une pyramide ou une structure arborescente. On se trouvera ainsi devant le début de la mise en relation conceptuelle nécessaire à une théorisation plus globale, qui se recentrera autour de certains arguments principaux.

Enfin, avant de présenter ce qu'entendent les auteurs par « théorisation », il convient de rappeler que le choix d'une catégorie est tributaire de la formation, des expériences et des objectifs de l'analyste. La validation des catégories par des tiers le sera de même : les didacticiens, pédagogues, lexicographes, sociolinguistes ou autres spécialistes de domaines différents décodent la réalité et les phénomènes selon leur propre perspective et leur propre posture. Il est irréaliste de « concevoir le travail d'analyse comme un exercice d'étiquetage relativement reproductible, alors qu'il s'agit beaucoup plus de l'articulation d'une conceptualisation où se rencontrent un analyste-en-action, des référents théoriques et expérimentiels, et un matériau empirique » (Paillé et Mucchielli 2016 : 369).

3.3 L'organisation des catégories conceptualisantes

Lorsque les catégories majeures ont été explicitées dans le détail (définition, propriétés, conditions d'existence), le travail d'analyse peut s'arrêter et il est possible de proposer une « amorce de théorisation de la situation étudiée mettant en évidence les phénomènes les plus importants » (Paillé et Mucchielli 2016 : 368). Il est également possible, comme le suggèrent les auteurs, de mettre en relation les entités conceptuelles en examinant systématiquement les liens entre les catégories, en resserrant l'argumentation autour des phénomènes principaux et en les modélisant pour arriver à un travail de théorisation plus approfondi (Paillé et Mucchielli 2016, chapitre 13 : 379-410).

Le travail de mise en relation déjà amorcé par la spécification des propriétés d'une catégorie (qui peuvent être d'autres catégories) et l'identification des conditions d'existence de ces catégories (qui peuvent aussi être d'autres catégories) peut se poursuivre par l'examen systématique et formel des liens entre chaque catégorie d'importance. On peut alors poser la question suivante : « Ce phénomène, cette catégorie sont-ils en lien avec cet autre phénomène, cette autre catégorie, et si c'est le cas, quelles sont les particularités de ce lien ? » (Paillé et Mucchielli 2016 : 384). Cet exercice, qui permet de mettre en relation des catégories déjà proposées, des catégories virtuelles ou des propriétés ou conditions d'existence des catégories, doit faire ressortir des liens de diverses natures et non seulement des liens de cause à effet³⁵.

Dans l'ensemble des liens qui se précisent, certains sembleront centraux, d'autres périphériques; certains pourront se contredire, d'autres convergeront vers un fil conducteur évident. La cohérence de l'ensemble doit alors être exposée sous un angle particulier, par une certaine intégration argumentative, pour construire la théorisation. Théoriser, selon ces auteurs, signifie donc proposer une thèse, une façon d'assembler les phénomènes présentés pour les faire comprendre :

S'il y a construction, il y a évidemment un ouvrier, avec sa posture, sa sensibilité, ses intentions de communication, et surtout la compréhension originale et singulière qu'il porte de la situation au terme de l'enquête, qu'il voudra communiquer. La théorisation comme résultat de recherche est une somme discursive, elle porte un message, celui de l'articulation précise des phénomènes qui est susceptible, selon l'auteur, de mieux faire avancer notre compréhension de la situation. C'est cela défendre une thèse. (Paillé et Mucchielli 2016 : 393)

³⁵ On peut alors penser à des liens rendus par des verbes comme « dévoile, expose, révèle, suscite, interpelle, sollicite, déclenche, entraîne, provoque, active, ranime, ravive, alimente, amplifie, accentue, accélère, précipite, renforce, intensifie, aggrave, exacerbe » (Paillé et Mucchielli 2016 : 388), par exemple.

Un travail plus global peut être réalisé ensuite, dans le but de mettre en lumière un phénomène qui serait plus central, qui « [traverserait] de façon significative une partie importante du corpus et/ou [qui permettrait] de répondre de façon originale et synthétique aux objectifs de l'enquête » (Paillé et Mucchielli 2016 : 402), ce phénomène étant « probablement implicite depuis le début de l'enquête » (Paillé et Mucchielli 2016 : 402).

Sans entrer dans le détail, on peut résumer cette démarche par un exemple de recherche sur le terrain à propos de l'insertion professionnelle de jeunes professionnelles en coiffure dans le contexte économique difficile des années 1980 (recherche doctorale de N. M. Bengle, Université Laval, 1990; citée dans Paillé et Mucchielli 2008 : 294-295 et 297 et en partie dans Paillé et Mucchielli 2016 : 403). Le corpus analysé à l'aide de catégories révèle que le succès de l'insertion professionnelle ne repose pas sur des habiletés techniques, comme on le pensait alors, mais sur le phénomène de l'*Entretien de clientèle* (« capacité à attirer, s'attacher et conserver une clientèle », Paillé et Mucchielli 2008 : 294), catégorie principale et fil conducteur de l'analyse liée à plusieurs autres émanant du corpus (importance du sourire, non-comparaison des habiletés techniques, « propriété de la clientèle », etc.). Ce fil conducteur, sans être évident dès le départ, a permis de modéliser l'ensemble de l'expérience et de la comprendre sous un nouveau jour, puisque les liens avec les domaines de l'économie, du marketing et de la vente étaient originaux à l'époque (Paillé et Mucchielli 2008 : 294-295).

De fait, lorsque l'on décide d'approfondir l'analyse qui se présente d'abord sous la forme plus linéaire d'une suite de catégories conceptualisantes, il importe de « regrouper les entités conceptuelles, non en termes d'appartenance à une classe, mais en lien avec un point important de la situation analysée, un morceau du puzzle, un aspect en particulier, un épisode, un cas, un thème, une logique précise, un sous-processus » (Paillé et Mucchielli 2016 : 394). Ainsi naît la théorisation, la compréhension d'ensemble.

Cette compréhension d'ensemble, dans le cadre de la présente thèse, mettra au jour les phénomènes entourant la représentation des dictionnaires. Elle pourra être « complétée[e], en amont comme en aval, par des considérations d'ordre pratique (expérimenter, intervenir, transformer, influencer) » (Paillé et Mucchielli 2016 : 397), comme dégager des pistes pédagogiques pour l'enseignement de la révision de textes.

4. « Averti », « Naïf » et « À la fois naïf et averti » dans la thèse

Le choix des concepts *averti* et *naïf* sont inspirés de Lehmann (2014), qui s’attardait aux « lectures » averties ou naïves du dictionnaire. Ils seront pris ici beaucoup plus largement pour qualifier tout élément lié au cheminement normatif, comme on le verra plus loin, qu’il s’agisse de « lecture » du dictionnaire ou d’autres éléments (comme l’approche naïve ou avertie par rapport à la démarche de révision, par rapport aux connaissances linguistiques, etc.). Cette façon de procéder permet notamment de s’attarder aux forces à évaluer (le côté « averti »), qui ne doivent pas être négligées quand on veut mettre les autres aspects en perspective (comme le côté « naïf »), et bien tracer un portrait d’ensemble, pour qu’il en découle de meilleures interventions pédagogiques. Par ailleurs, la façon de trancher entre ces différentes catégories relève également de préoccupations pédagogiques, comme on le verra plus loin avec les considérations méthodologiques.

Les concepts sont présentés sous forme de catégorie conceptualisante, outils pouvant aussi être utilisés ponctuellement (et non seulement pour faire émerger une thèse plus large, comme vu en 3.3).

Tableau 2 – Catégorie *Approche avertie*

Catégorie <i>Approche avertie (dans le cheminement normatif)</i>	
Définition	Caractéristique démontrée dans une intervention ³⁶ par les étudiantes et étudiants avisés, sans être experts ³⁷ , maîtrisant plusieurs aspects du cheminement normatif, ce qui favorise les décisions de correction appropriées ou une réflexion pertinente sur la norme ou sur la langue.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none">- Impression de facilité et de compétence se dégageant de l’intervention.- Bonne capacité à trancher ou à faire évoluer la réflexion de façon pertinente démontrée par l’intervenant.- Maîtrise du processus de révision (nommer le cas, utiliser un ou des ouvrages pertinents pour le cas, etc.).- Maîtrise des connaissances sur la langue, d’un point de vue normatif ou descriptif.

³⁶ Comme on le verra plus loin (aspects méthodologiques), ce sont les interventions qui seront évaluées et non les personnes.

³⁷ Les lexicographes seraient un exemple d’experts. C’est la raison pour laquelle l’opposition novice/expert (voir Kunzli 2001) n’a pas été choisie, par exemple. Les deux termes de l’opposition (naïf et averti) peuvent concerner des apprenants.

	<ul style="list-style-type: none"> - Distance critique par rapport à la norme et aux ouvrages parfois démontrée. - Contexte de communication souvent évalué (ex. prise en compte de l'oral ou de l'écrit, du public ciblé, du contexte québécois ou européen, etc.).
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a un cas normatif à trancher ou à commenter. - Les intervenants connaissent un processus, savent comment procéder. - Les intervenants semblent avoir un parcours suffisant (scolaire, expérientiel, etc.) pour commenter le cas, dans le contexte du cours³⁸. - Les intervenants savent tirer profit de ce parcours, en particulier sur le plan de la langue.

Tableau 3 – Catégorie *Approche naïve*

Catégorie <i>Approche naïve (dans le cheminement normatif)</i>	
Définition	Caractéristique démontrée dans une intervention par les étudiantes et étudiants moins aguerris par rapport à plusieurs aspects du cheminement normatif, qui semblent avoir beaucoup à apprendre.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Intervenants démontrant ou disant qu'ils ne savent pas comment faire la démarche, par où commencer, comment lire et interpréter un ouvrage, etc., qui se disent parfois mêlés, confus. - Intervention parfois difficile à comprendre. - Interventions pouvant confondre divers plans (ex. approche de la langue normative ou descriptive, langue orale ou langue écrite, etc.). - Incompréhension personnelle de l'intervenant plus ou moins départagée des zones grises liées à la norme (ex. zone de variation dans le temps, dans l'espace ou selon la situation de communication).
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Il y a un cas normatif à trancher ou à commenter. - Les intervenants semblent avoir des connaissances préalables insuffisantes (ou ne les démontrent pas) pour le contexte du cours ou pour évaluer le cas présenté. - Les intervenants peuvent être pressés par le temps. - Plus particulièrement, les intervenants peuvent se sentir dans une situation stressante (par rapport à leurs compétences? par rapport à la gestion des devoirs à faire? etc.).

³⁸ Il en découle que, devant une intervention suffisamment avertie, l'enseignante ne se sent pas le besoin d'intervenir pour rectifier le tir, comme on le verra plus loin avec les aspects méthodologiques.

Tableau 4 – Catégorie *Approche à la fois naïve et avertie*

Catégorie <i>Approche à la fois naïve et avertie (dans le cheminement normatif)</i>	
Définition	Caractéristique démontrée dans une intervention par les étudiantes et étudiants et qui présente, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - certaines caractéristiques clairement naïves et, aussi, certaines clairement averties; - l'ensemble des caractéristiques ni franchement naïves, ni franchement averties, un peu entre les deux; - toute autre combinaison d'éléments naïfs et avertis qui ne penchent pas clairement d'un côté ou de l'autre.
Propriétés	(Voir les propriétés des catégories <i>Approche naïve</i> et <i>Approche avertie</i> .)
Conditions d'existence	(Voir les conditions d'existence des catégories <i>Approche naïve</i> et <i>Approche avertie</i> .)

On peut remarquer que les termes choisis mettent l'accent sur des caractéristiques d'apprenants, dans les deux cas (naïfs ou avertis, mais pas experts ni professionnels).

CHAPITRE 3

**Terrain, corpus de référence, corpus d'étude et
considérations méthodologiques**

[S]ouvent dans un article ou un ouvrage rendant compte d'une enquête, les opérations de construction du sens sont invisibles. Le raisonnement sur l'enquête est livré au lecteur, mais bien souvent l'auteur ne dit pas comment il est arrivé à ce raisonnement, lequel, dans la plupart des cas, lui a pourtant donné bien du fil à retordre, a nécessité la mise en place de moyens méthodologiques d'analyse et d'interprétation, a impliqué des dizaines de séances d'annotations et d'écriture plus ou moins systématiques, s'est incarné dans plusieurs versions textuelles, a mobilisé des opérations mentales spécialisées (conceptualisation, montée en généralité, inférence contrôlée). Il n'est bien sûr pas toujours nécessaire ni élégant de donner à voir toute cette « cuisine ». Mais il ne faudrait pas penser que, puisqu'on ne la voit pas, elle n'existe pas. (Paillé et Mucchielli 2016 : 9)

Ce chapitre s'attardera à décrire le terrain exploité pour mieux comprendre la représentation des dictionnaires, soit un cours universitaire de révision de textes lors duquel ont été produits des forums de discussion³⁹. Le cours de révision sera d'abord présenté (contenu et approche mise de l'avant par rapport à la norme), avec un portrait tracé des personnes participant à l'étude. Viendront ensuite la description du corpus de référence et celle du corpus d'étude – dont sera tiré un sous-corpus d'étude sur les dictionnaires –, provenant des forums du cours. Le chapitre se terminera par d'autres considérations méthodologiques : l'approche inductive utilisée pour interroger le corpus sera décrite, avec la présentation des questions posées au corpus et, notamment, des critères ayant servi à décider si une intervention est naïve ou avertie, ces critères étant liés à des référents interprétatifs de linguiste et à une perspective d'enseignante dans un cours à visée normative. Les difficultés relatives au travail avec un corpus n'émanant pas d'un questionnaire (ex. continuum et recoupement entre plusieurs aspects) seront également abordées.

1. Terrain

Comme on l'a vu dans le chapitre 1, les utilisateurs d'ouvrages de référence linguistiques que sont les étudiantes et étudiants d'un cours de révision de textes ne possèdent pas le recul des spécialistes par rapport à l'objet « dictionnaire ». Cet état de fait se répercute dans les interactions ayant lieu

³⁹ Un forum de discussion est un lieu virtuel où des échanges écrits peuvent avoir lieu sur un sujet donné. Les participants peuvent lancer des discussions ou ajouter une réflexion ou une réponse dans un fil de discussion déjà présent. Dans le cours de révision, les forums en ligne, sur la plateforme Moodle, complètent les échanges réels ayant lieu en classe. Ils se divisent en thèmes, tous liés au cours, et présentés dans ce chapitre.

dans le cadre du cours de révision, terreau fertile pour l'étude de la représentation des dictionnaires.

Selon Philippe Blanchet,

[u]n terrain, c'est avant tout un ensemble d'interactions (de relations, d'échanges, d'expériences) entre un chercheur et d'autres personnes, relations certes situées dans le temps, dans l'espace, dans des sociétés, des cultures, etc., mais interactions avant tout [au sens de « relation »]. [...] Et l'on peut envisager des interactions indirectes telles que celles qui se produisent ordinairement à travers la communication écrite, par exemple lorsque l'on travaille sur des témoignages historiques ou sur des textes littéraires ou encore sur des documents médiatiques comme la publicité, la signalisation, les graffitis, la presse, la radio, la télévision, le cinéma, des sites ou des forums internet, etc. (en prenant bien sûr en compte les effets de *médiation* produits par ces *intermédiaires*, ces *filtres*, ces *metteurs en scène*, que constituent ces supports) (Blanchet 2012 : 31).

Le terrain qui sera décrit ici présente des caractéristiques particulières, puisque j'y ai d'abord participé à titre d'enseignante, dans un contexte pédagogique, et non à titre d'observatrice participante dans le cadre d'une recherche. J'ai été une participante privilégiée, ayant pris part à la « mise en scène » induite par le médium choisi (des forums de discussion) et à celle, plus large, du cours lui-même. Ce sont ces éléments de contexte qui seront présentés en premier lieu, avec, en deuxième lieu, des données statistiques sur les personnes ayant participé à l'étude doctorale.

1.1 Le cours universitaire de révision de textes

1.1.1 Description et contenu

Le cours *Révision de textes* arrive habituellement en troisième session de baccalauréat, dans les programmes de communication et de traduction de l'Université de Sherbrooke (au Québec), après une série de cours de grammaire et de rédaction et avant les stages « coopératifs⁴⁰ ». Il s'agit d'un cours obligatoire dans ces programmes et dans un microprogramme en révision de textes. Sa cible de formation est de « perfectionner les connaissances acquises du français normatif et [de] développer une habileté à réviser correctement des textes de tous genres⁴¹ ».

⁴⁰ Les programmes coopératifs de l'Université de Sherbrooke offrent l'alternance stages-études dans certains cheminements contingentés. Les trois stages en milieu de travail, rémunérés, durent chacun quatre mois, pendant lesquels les stagiaires doivent fréquemment faire appel à des connaissances de base en révision linguistique.

⁴¹ Tiré de l'*Annuaire 2014-2015*, annuaire général de l'Université de Sherbrooke, section Faculté des lettres et sciences humaines (p. 102).

Au fil de la session, l'étudiante ou l'étudiant est amené à faire le point sur la norme actuelle, c'est-à-dire à se documenter, tout en se basant aussi sur ses connaissances de la langue et la situation de communication, pour s'assurer que le texte respecte les conventions liées à la grammaire, à l'orthographe, au vocabulaire, à la syntaxe, à la ponctuation, à la typographie et à la féminisation, sans oublier le style ou la clarté. Pour ce faire, de nombreux exercices de révision et plusieurs exercices de réflexion et de recherche dans les ouvrages de référence linguistiques sont proposés. L'évaluation est composée des éléments suivants : deux examens individuels de 30 % (un examen de mi-session et un examen final), un travail d'équipe de 25 % (une révision de textes suivie d'une évaluation des capacités du correcteur inclus dans le logiciel Antidote), des forums de discussion engageant la participation de tous, pour une note individuelle⁴² de 10 %, et un recueil d'exercices comptant pour 5 % de la note finale. Le début de la session est surtout consacré à de la révision de phrases, qui se transforme progressivement en révision de textes.

1.1.2 Approche normative et rôle de linguiste⁴³

En plus de développer des tactiques de repérage des erreurs et de gestion de temps, de connaître différentes conventions linguistiques (grammaticales, syntaxiques, etc.) et de prendre en compte plusieurs contraintes de révision (le mandat donné, le contexte de production et de réception du texte, etc.), les personnes qui apprennent à réviser dans ce cours doivent démontrer qu'elles prennent des décisions de correction éclairées – parfois malgré les dissensions normatives –, ce qui suppose une démarche et des questionnements, en plus d'une capacité d'explicitation et de justification de ses choix. Notamment, pour trouver les « vraies » erreurs dans un texte (par rapport à des problèmes stylistiques mineurs, par exemple), on doit se poser la question « Est-ce que ce que je lis **peut** être correct, donc conforme à la norme actuelle, dans le texte à réviser, en tenant compte

⁴² Chaque personne doit produire au moins cinq interventions (ex. lancer une question, répondre à une question, proposer une réflexion, etc.), dont au moins une dans un forum orienté vers la réflexion sur la révision ou sur la norme linguistique (ex. *Cultivez le doute*, *La norme évolue*, etc.) et au moins une dans un forum orienté vers la recherche dans les ouvrages (ex. *Questions et réponses sur les devoirs* ou *Questions de norme de Caroline*). Les forums sont évalués selon les critères suivants, en résumé : pertinence, justesse et nuances; variété des interventions; qualité de la recherche; clarté, concision et courtoisie; apport au cours ou au groupe; qualité de la rédaction et de la langue; qualité et profondeur de la participation globale. Tous les forums seront présentés plus loin.

⁴³ Cette section et la précédente reprennent, en grande partie, Dubois (2016a : 269-274). Comme l'évoquent Wim Remysen et Nadine Vincent dans la présentation de l'ouvrage *La langue française au Québec et ailleurs. Patrimoine linguistique, socioculture et modèles de référence*, où ce texte est paru, il s'agit d'un « dilemme cornélien de tenter de concilier linguistique, et donc description neutre de la langue, et enseignement de la norme, avec ce que cette obligation peut impliquer de conventions à suivre et de dogmes à respecter » (Remysen et Vincent 2016 : 14).

des contraintes de temps et de mandat imposées⁴⁴? ». Cette question s'oppose, semble-t-il, au réflexe de répondre à une question comme « Comment pourrais-je enlever le plus d'erreurs possible pour montrer que j'ai révisé le texte ? », y compris en citant des sources moins actuelles ou plus puristes.

Les tâches et habiletés demandées aux étudiantes et étudiants⁴⁵ diffèrent donc de celles exigées par le métier de réviseur linguistique décrit dans le collectif dirigé par Jocelyne Bisaillon (Bisaillon 2007a). En effet, les exigences stylistiques et les contextes imposant une réécriture partielle ou totale d'un texte, qui ne sont abordés que sommairement dans le cours *Révision de textes*, forment plutôt le cœur du cours suivant, *Révision et réécriture*, un cours optionnel. En ce sens, le cours ayant servi de terrain à cette étude est orienté plutôt vers une « conception normative » de la révision, puisqu'il est axé notamment sur le respect des règles d'écriture et la clarté des formulations, selon les critères énoncés par Bisaillon (2007b : 68), et le cours suivant est axé sur des dimensions plus « communicationnelles » (Bisaillon 2007b : 68). C'est par ailleurs sur cette conception normative de la révision qu'il m'est possible d'intervenir comme linguiste, notamment dans les forums de discussion, évalués dans le cours.

Par ailleurs, tenter de cerner la « norme actuelle » reste sans doute une activité soumise au « halo du discours puriste », si on reprend les termes de Paveau et Rosier (2008 : 12)⁴⁶, surtout que « les genres de discours contraignent [...] un certain type de discours sur la langue » (Paveau et Rosier

⁴⁴ Les personnes inscrites au cours, en situation d'apprentissage, ne se présentent pas d'emblée comme étant chevronnées en matière de révision linguistique. Les questions que mes étudiantes et étudiants se posent avant de prendre une décision de correction ne sont pas tout à fait celles qui sont proposées dans Bisaillon (2007b : 68-71), malgré leur évidente pertinence pour l'enseignement de la révision (ex. « Que doit-on améliorer dans le texte est la question de base », p. 68).

⁴⁵ Comme on l'a vu au chapitre 1, les personnes qui suivent le cours seront amenées, pour la plupart, à réaliser des tâches de révision, sans nécessairement porter le titre de « réviseur linguistique ». À l'inverse, au fil des années, plusieurs personnes portant déjà ce titre sont venues suivre le cours pour se perfectionner.

⁴⁶ Paveau et Rosier (2008 : 12) ne condamnent pas le discours puriste ni l'influence qu'il exerce sur les autres discours (son « halo »). Elles le considèrent comme un révélateur intéressant, un objet d'études donnant des indices sur la formation de la langue et de ses normes sociales, notamment. Selon elles, les observateurs de la langue adoptent trois grandes positions par rapport à la norme, participant toutes à l'élaboration de la langue et de ses normes sociales : la position *normative* (celle de la grammaire scolaire et des usages sociaux, se basant sur le respect d'un bon usage décrit par les grammaires et les dictionnaires), la position *puriste* (cultivant la nostalgie, l'idéalisation des pratiques antérieures, jugeant et condamnant selon des valeurs esthétiques, politiques, pseudo-linguistiques ou métaphoriques) et la position *scientifique* (« sans état d'âme et parfois sans contexte social, qui dit comment la langue fonctionne et comment elle ne fonctionne pas ») (Paveau et Rosier 2008 : 12). Le discours produit dans les forums du cours est essentiellement normatif, mais il peut être aussi puriste. Dans les deux cas, il révèle une certaine représentation de la langue et de la norme.

2008 : 83). Ici, les forums de discussion, qui s'appuient sur des ouvrages de référence linguistiques, peuvent certainement contraindre les participants des forums à un discours qui peut tendre vers le purisme (voir à ce sujet Dubois et Rheault 2016, 2017 et 2019). C'est dans ce contexte que mon rôle de linguiste importe. Tout en étant consciente de l'approche normative ou prescriptive imposée par le cours, je propose à mes groupes une vision probablement moins puriste que celle à laquelle on s'attend parfois dans ce type de cours, en introduisant une optique tenant compte de la variation linguistique et un angle plus pragmatique quant au contexte de production des ouvrages de référence. Je le fais notamment en tentant de contrer des idées qui ne tiennent compte ni de la variation ni du fait que les ouvrages sont le résultat de choix, et qui semblent s'imposer dans plusieurs décisions de correction.

Bien entendu, il ne faut pas s'attendre à ce que les étudiantes et étudiants sachent intégrer à leur démarche des connaissances de sociolinguistique, de lexicologie ou de lexicographie, ni même qu'ils connaissent l'existence des bases de ces domaines, même si les problèmes de production, de conception, de lecture ou de réception du « dictionnaire » sont bien connus des linguistes, comme on l'a vu au chapitre 1. L'objectif est plutôt d'amener les groupes de révision à réfléchir avant d'apporter une modification à un texte, en semant des idées comme les suivantes (qui peuvent aller de soi si on mène une réflexion liée aux sciences du langage en parallèle à une pratique de révision éminemment plus normative) : pour prendre des décisions de correction éclairées et produire une révision linguistique de qualité, il faut être conscient que les ouvrages sont le résultat de choix et il faut tenir compte du fait que toute langue varie dans le temps, dans l'espace et selon la situation de communication. Mon rôle consiste alors à amener les étudiantes et étudiants à poser des constats eux-mêmes : constat que la langue varie, que la langue laisse parfois place à des structures concurrentes, que la norme évolue, que le regard d'une société change sur certains faits de langue, que les ouvrages sont le résultat de choix opérés par des auteurs et, surtout, que tous ces éléments devraient influencer leurs décisions de correction. Je souhaite ainsi agir sur les attitudes de la personne qui assume le rôle de réviseur, dont les caractéristiques personnelles (ex. motivation, sentiment de la langue, ouverture d'esprit, etc.) et professionnelles (ex. formation, expérience, conception de la révision, connaissances linguistiques, etc.) influencent le travail de révision, comme le montre le modèle de Laflamme (2007 : 38-45). Évidemment, on peut garder en tête qu'être linguiste, dans ce contexte, comporte une part d'abnégation au profit de la prescription linguistique même si « [l]es linguistes aiment à se raconter que la position scientifique qu'ils

adoptent par profession les fait radicalement différents des obscurantistes emportés par la passion que sont les puristes » (Gadet 2008 : 5).

1.2 Personnes participant à l'étude : portrait d'un groupe typique

Pour m'assurer d'une participation suffisante à la présente étude, j'ai sollicité tous les groupes d'une année scolaire donnée, soit quatre groupes suivant le cours *Révision de textes*, à l'automne 2014 et à l'hiver 2015. Un total d'environ⁴⁷ 120 personnes ont assisté au cours de révision lors de ces sessions, mais toutes n'ont pas nécessairement participé aux forums de discussion ou accepté que leurs participations aux forums soient intégrées dans les corpus à constituer. Dans un formulaire de consentement associé à un questionnaire (annexes 2 et 3), ces personnes devaient spécifier si elles acceptaient de :

- remplir le questionnaire (nom, âge, sexe, programmes d'études, nombre d'heures consacrées à la révision, niveau d'intérêt pour la tâche de révision, résultats scolaires);
- donner leur résultat final au cours;
- donner leur examen final;
- léguer leurs interventions de forums (au choix : seulement dans le cadre de l'étude doctorale (« groupe B », ci-après) ou aussi pour la constitution d'un corpus accessible à l'ensemble de la communauté de recherche « groupe A », ci-après).

Comme on le voit dans le tableau 5, un total de 94 personnes ont accepté de participer d'une façon ou d'une autre à la recherche doctorale (70 à l'automne et 24 à l'hiver). Certaines ont simplement rempli le questionnaire ou donné leur examen final sans léguer leurs interventions au sein des forums de discussion (6 personnes), d'autres ont accepté de donner leurs interventions pour le corpus doctoral seulement (11 personnes) et plusieurs ont également accepté de léguer leurs interventions pour l'établissement d'un corpus public, accessible à la communauté de recherche (77 personnes).

⁴⁷ Le nombre exact de personnes de passage dans un cours ne peut être donné : certaines s'inscrivent au cours (et figurent sur les listes officielles), le suivent et restent jusqu'à la fin (ou non). À l'opposé, certaines viennent s'asseoir dans le cours (sans figurer sur les listes) et décident de s'y inscrire ou pas par la suite ou, encore, d'autres figurent sur les listes et ne se présentent jamais au cours, même si elles restent sur les listes jusqu'à la fin.

Tableau 5 – Nombre de participants à la recherche doctorale

	Automne 2014				Hiver 2015	Grand total
	G1	G2	G3	Total automne		
Groupe A – Personnes ayant légué leur participation au corpus doctoral et au corpus public	19	18	18	55	22	77
Groupe B – Personnes ayant légué leur participation au corpus doctoral, sans la léguer au corpus public	7	1	1	9	2	11
Groupe C – Participants à la recherche n’ayant pas légué leur participation aux forums (une partie des « non-participants ⁴⁸ »)	2	3	1	6	0	6
Total des participants	28	22	20	70	24	94

Pour des raisons de concision et pour des raisons pratiques, ce sont les données du groupe A (77 participants) qui seront détaillées ici, ce qui mérite quelques explications.

- Ces données d’ensemble ont été compilées avant la restriction de la recherche doctorale à un seul sous-ensemble des forums.
- Les données de ce groupe précis (groupe A, corpus public) pourront être réutilisées dans d’autres études et par d’autres chercheurs et chercheuses.
- Les données décrites correspondent à un portrait typique des étudiantes et étudiants du cours *Révision de textes*.
- L’objectif de cette section est de présenter le « terrain », le cours de révision de textes, qui se ressemble, peu importe l’ensemble⁴⁹. Toutes les combinaisons pertinentes ne peuvent pas être décrites ici.

Le tableau 6 montre quelques caractéristiques des 77 personnes ayant légué au corpus public l’ensemble de leurs participations aux forums de discussion. On y voit la répartition des participants par programme à l’automne 2014 et à l’hiver 2015, le nombre d’hommes et de femmes, leur âge, les moyennes des groupes et leur niveau d’intérêt pour les tâches de révision de textes (0 = aucun intérêt; 5 = très grand intérêt).

⁴⁸ Je reviendrai plus loin sur la numérotation du corpus et sur l’importance de conserver la trace de tous les participants dans un fil de discussion, y compris ceux qui ont été anonymisés comme « non participants ».

⁴⁹ Chacun des ensembles statistiques aurait pu être pertinent : le total des 94 participants à l’étude (grand total, incluant les personnes n’ayant pas légué d’interventions de forums) ou les 77 participants qui ont légué leurs interventions de forums à la communauté de recherche ou les 88 participants qui ont légué leurs interventions de forums à la communauté de recherche en plus de ceux qui les ont léguées seulement pour la recherche doctorale (77 + 11 = 88) ou les 70 participants de l’automne au total ou les 64 participants de l’automne qui ont légué leurs interventions de forums à la communauté de recherche et à la recherche doctorale (55 + 9 = 64) ou, parmi tous les participants, ceux qui figurent potentiellement comme participants dans le corpus d’étude présenté plus loin (soit les 64 de l’automne + 2 de l’hiver ayant participé aux groupes d’automne et d’hiver) ou ceux dont les interventions figurent seulement dans le sous-corpus sur la représentation des dictionnaires (incluant ou non ceux qui n’ont pas légué leurs interventions de forums mais à qui on peut répondre dans les forums), etc.

Tableau 6 – Caractéristiques du groupe A (n = 77 participants)

		Automne 2014				Hiver 2015	Total
		G1	G2	G3	Total automne		
Programme	CRM	18	18	2	38	9	47
	TRA	0	0	15	15	4	19
	LIT	0	0	0	0	5	5
	Autres	0	0	1	1	4	5
	Sans réponse	1	0	0	1	0	1
Sexe	Femmes	16	17	15	48	17	65
	Hommes	3	1	3	7	5	12
Âge	18-25 ans	17	18	9	44	16	60
	26-35 ans	1	0	8	9	2	11
	36-45 ans	0	0	0	1	1	2
	46-55 ans	0	0	0	0	1	1
	56 ans et +	0	0	0	0	2	2
	Sans réponse	1	0	0	1	0	1
Moyenne des résultats finaux		73,6	73,7	77,5	74,8	77,6	75,6
Intérêt (0 à 5)		2,9	3	3,4	3,1	3,5	3,2

Sans entrer dans les détails, il est possible de dire qu'il y avait à l'automne 2014 deux groupes réservés au programme qui s'appelaient alors *baccalauréat en communication, rédaction et multimédia* (CRM, G1 et G2) et un groupe réservé au programme de traduction (TRA, G3). On peut considérer l'automne 2014 comme un seul et même ensemble, puisque toutes les personnes intervenaient dans les mêmes forums, peu importe leur groupe d'attache. Le groupe de l'hiver était composé d'étudiantes et d'étudiants de divers programmes, incluant celui de littérature et culture (LIT). Les autres programmes représentés peuvent être des certificats (ex. en lettres et langue françaises) ou le microprogramme en révision de textes. J'étais l'enseignante de tous ces groupes sauf un (G2, automne 2014), donné par la chargée de cours Héroïse Duhaime, dont le nom apparaît dans quelques interventions des forums⁵⁰.

Puisqu'une majorité de femmes sont inscrites dans les programmes de communication (47 participants) et de traduction (19 participants), il n'est pas étonnant de constater le fort taux de participation féminine : 65 des 77 « participants » du corpus public sont en fait des « participantes ».

⁵⁰ Les références à « Héroïse » sont autorisées et ne sont donc pas des oublis d'anonymisation.

Leur âge n'étonne pas non plus : 60 participants du corpus public ont entre 18 et 25 ans, ce qui est habituel au premier cycle universitaire. Les participants plus âgés se situent dans le groupe pratiquement⁵¹ réservé au programme de traduction à l'automne (8 personnes de 26 à 35 ans) et dans le groupe de l'hiver (6 personnes de 26 à 56 ans et plus, en regroupant les données). Cela correspond au profil habituel des cohortes étudiant en traduction, plusieurs personnes faisant un retour aux études dans ce domaine. Ajoutons que le cours de l'hiver accueillait plusieurs personnes n'ayant pas à suivre obligatoirement le cours de révision (ex. baccalauréat en études littéraires et culturelles) ou encore des personnes sur le marché du travail inscrites dans le microprogramme en révision de textes ou dans un certificat.

La moyenne des résultats des groupes de l'automne et de l'hiver était sensiblement différente dans le contexte original. Les résultats des groupes d'automne s'étaient révélés un peu plus faibles qu'à l'habitude alors qu'ils étaient au contraire plus forts dans le groupe de l'hiver. Ces impressions se reflètent partiellement dans la moyenne des résultats finaux des participants au corpus public ayant accepté de donner leur résultat final⁵² : 74,8 % pour les groupes de l'automne⁵³ et 77,6 % pour le groupe de l'hiver, ce qui représente une faible différence d'environ 3 %. La moyenne des résultats finaux de tous les participants au corpus public est de 75,6 % (B- en lettre), une moyenne habituelle pour le cours de révision.

On peut noter, pour terminer, que les moyennes des groupes semblent correspondre au niveau d'intérêt pour les tâches de révision de textes : les deux groupes de communication de l'automne indiquent un niveau d'intérêt moyen tournant autour de 3/5 (pour des moyennes d'environ 73 %) et le groupe de traduction de l'automne et celui de diverses provenances de l'hiver indiquent un niveau d'intérêt avoisinant 3,5/5 (pour des moyennes d'environ 77 %), des correspondances peu surprenantes. Au-delà de ces données chiffrées, le niveau d'intérêt se ressent également en classe : on sent généralement un intérêt plus marqué chez les étudiantes et étudiants qui se projettent dans une carrière qu'ils savent directement liée à la langue (ex. traduction), chez les personnes effectuant

⁵¹ Des « transfuges » de n'importe quel domaine peuvent s'inscrire dans les groupes prévus pour l'un ou l'autre des cheminements.

⁵² Deux participants de l'automne n'ont pas donné leur résultat.

⁵³ Les moyennes ont d'abord été calculées par groupe, puis pour l'ensemble des participants de l'automne, puis pour l'ensemble des participants au total. Ainsi, la moyenne totale de l'automne (74,8 %) n'équivaut pas tout à fait aux moyennes des trois groupes additionnés et divisés par trois (74,9 %), puisque le poids relatif d'une même note est différent selon les calculs (ex. un résultat de 51 % fera baisser la moyenne plus fortement dans un groupe de 18 personnes que dans un groupe plus volumineux).

un retour aux études (qui sont présentes par choix, après expériences et réflexions) et chez les personnes qui choisissent le cours en option (pas d'obligation).

2. Corpus de référence⁵⁴ : choix et description

Le choix d'un corpus de forums de discussion pour étudier le cheminement normatif chez des étudiantes et étudiants se situe dans la lignée des études de linguistique populaire (*folk linguistics*), domaine qui s'intéresse au discours des non-spécialistes sur la langue (voir par exemple Paveau 2005, Achard-Bayle et Paveau 2008a, Vicari 2010 ou Stegu 2018), parfois dans les communications numériques publiques (ex. textos, blogues, forums de discussion, etc.).

Même si les forums du cours de révision sont produits dans un cadre restreint et privé (un cours) et sont notés, on peut y trouver un discours plus libre ou spontané que dans les réponses préformatées d'un questionnaire sur l'utilisation des dictionnaires, par exemple. Les forums permettent un accès à l'utilisation effective des ouvrages dans le cheminement normatif des étudiantes et étudiants d'un cours, ce qui peut différer du portrait d'utilisation tracé en réponse à des questions comme « Quels ouvrages utilisez-vous, pourquoi et à quelle fréquence? », qui donnent un portrait non pas des ouvrages consultés, mais des ouvrages que les utilisateurs *disent* consulter. Il s'agit donc d'un « processus [...] mené d'une manière "naturelle" », sans appareils sophistiqués ou mises en situation artificielles » (Paillé et Mucchielli 2016 : 13).

Le corpus de référence présenté ici se compose de toutes les interventions de forums léguées pour l'étude doctorale, soit celles léguées par 88 personnes⁵⁵. Il en résulte 870 interventions, sur les 967 interventions originales produites par les différents groupes de *Révision de textes* de l'automne 2014 et de l'hiver 2015, dans tous les forums du cours. Il s'agit d'un contenu inédit, dont l'ampleur a dépassé mes attentes de chercheuse. Le corpus d'étude présenté plus loin sera tiré de ce corpus volumineux, de même que le corpus d'étude sur les dictionnaires.

⁵⁴ Terme emprunté à la terminologie de Bommier-Pincemin (1999 : 415-427), qui distingue : *corpus existant* ou *latent* (aux frontières floues, aux conditions échappant à une étude), *corpus de référence* (constituant le fond, l'univers de l'étude), *corpus d'étude* (sur lequel porte l'analyse), *corpus distingué* (sous-groupe du corpus d'étude). *Corpus de référence* et *corpus d'étude* seront les seuls termes de cet ensemble utilisés ici.

⁵⁵ Groupe A et groupe B.

2.1 Intervention, fil de discussion et anonymisation

Pour bien comprendre de quel contexte les interventions étudiantes proviennent, il faut sans doute pouvoir visualiser le contenu d'un site Moodle, ce que montrent les trois images suivantes : un extrait du site Moodle, où l'on peut voir la liste des forums du cours (image 1); un extrait de la page d'accueil d'un des forums, où l'on peut voir la description du forum et le bouton permettant d'ajouter une discussion (image 2) et un fil de discussion composé de trois interventions (image 3).

Image 1 – Extrait du site Moodle de *Révision de textes* : forums du cours

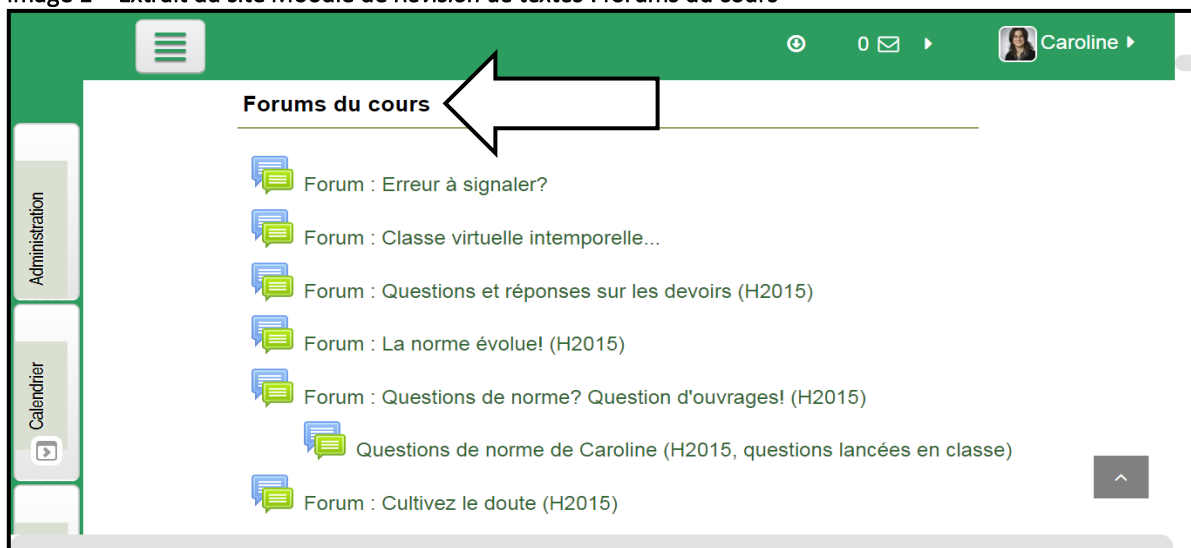


Image 2 – Page d'accueil d'un forum

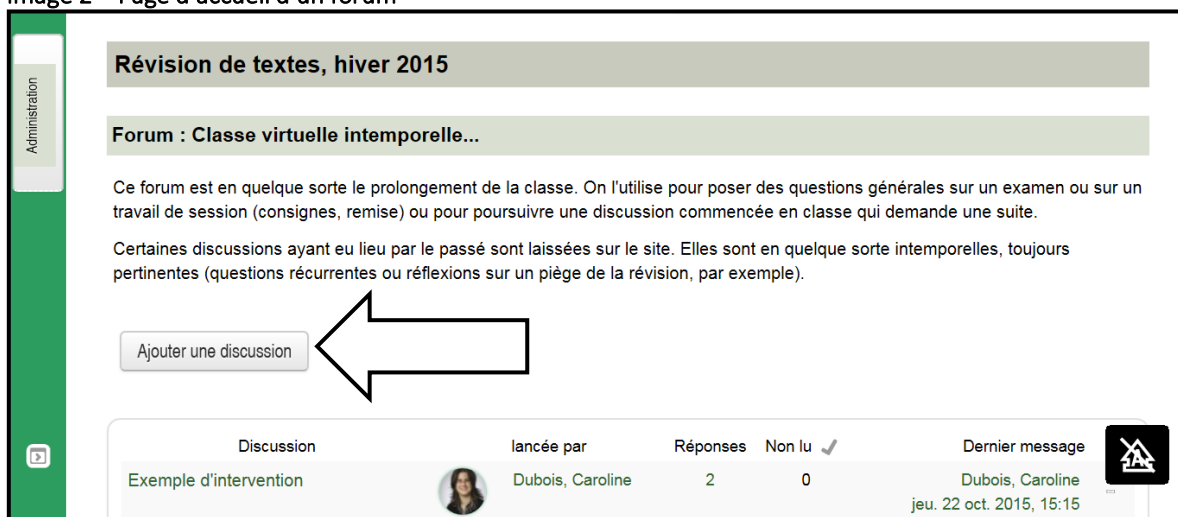
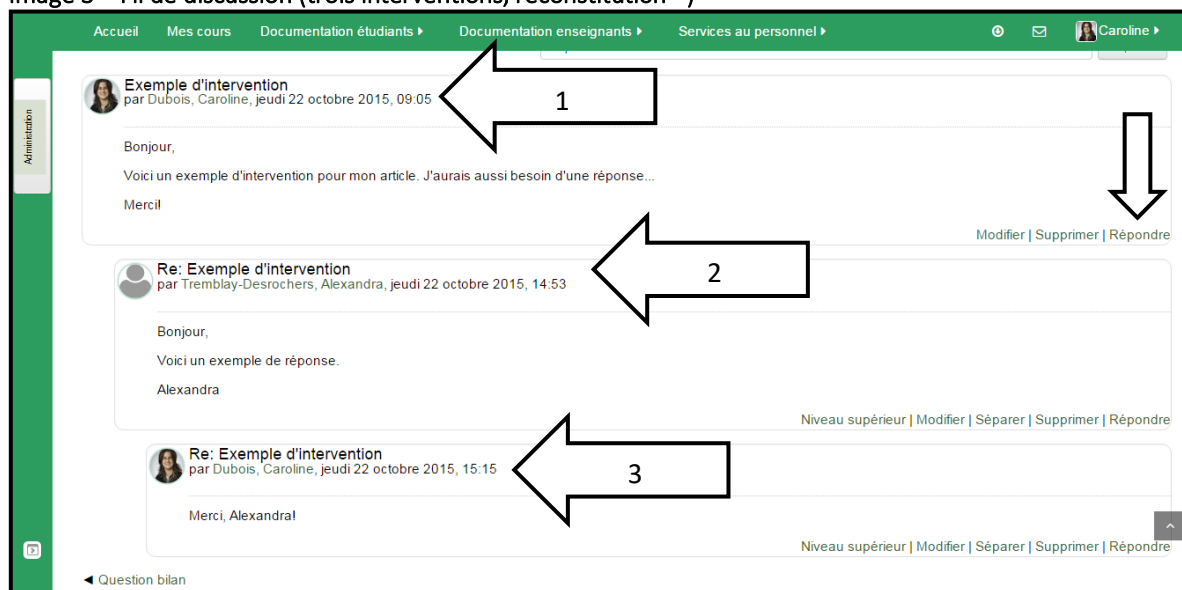


Image 3 – Fil de discussion (trois interventions, reconstitution⁵⁶)



Dans la thèse, seul le texte des interventions apparaîtra, sans rappel des hyperliens (« modifier », « supprimer », « répondre », etc.). Comme on le voit dans les exemples suivants, chacun des messages est identifié par un numéro d'intervention, la mention « Re : » s'il s'agit d'une réponse, le titre original de l'intervention, le code du participant, la date et l'heure de l'intervention originale.

Exemple 1 – Identification des interventions

Forum *Cultivez le doute*, automne 2014

123. Débuter une grève?

Par P55b, mardi 11 novembre 2014, 10:48

Bonjour à tous!

Je vous présente un article, assez d'actualité d'ailleurs, qui porte sur la grève des chargés de cours: http://www.estrieplus.com/contenu-charges_cours_universite_greve-1355-34049.html

Dans le titre, il y a une erreur assez évidente: le verbe intransitif "débuter" (marqué comme intransitif dans le PRÉ⁵⁷ et dans Usito) est employé avec un CD⁵⁸! De plus, je me demande s'il faudrait ajouter chargés **et** chargées de cours, afin de faire valoir la présence des deux sexes...qu'en pensez-vous?

124. Re: Débuter une grève?

Par P3a, mardi 11 novembre 2014, 16:18

Voici un autre article sur la sujet de la grève des chargés et chargées de cours: <http://www.lecollectif.ca/dossier-special-menace-de-greve-chez-les-charges-de-cours-de-ludes/> Celui-ci aussi utilise seulement le masculin «chargés de cours». Je pense que les rédacteurs l'écrivent seulement au masculins pour éviter la lourdeur de répéter deux mots qui se prononcent de la même manière. Malheureusement, cette répétition serait nécessaire, car «chargés» n'est pas épïcène. À la

⁵⁶ Une collègue a accepté d'être inscrite comme fausse étudiante sur le site Moodle pour exemplifier le fil de discussion. Elle ne fait pas partie des « participants » du corpus.

⁵⁷ *Le Petit Robert électronique*.

⁵⁸ Complément direct.

suite d'une recherche sur d'autres articles à ce sujet, j'ai remarqué que tous les médias (La Presse, Le Devoir, TVA, Radio-Canada et même leur syndicat) n'utilise que le masculin.

Pour ce qui est du verbe «débuter», il faudrait effectivement le remplacer. Le multi 4e édition p. 409 suggère de changer «débuter» par «amorcer», «commencer», «engager», «entamer», «entreprendre». Ou, comme dit dans l'article du Collectif, on pourrait utiliser le verbe «déclencher» qui s'applique très bien à cette situation.

Quelques détails peuvent être utiles pour comprendre l'anonymisation, la numérotation et le respect du contexte original :

- Chaque forum (ex. *Cultivez le doute* ou *Questions et réponses sur les devoirs*) est numéroté indépendamment (ex. de 1 à 158 s'il y a 158 interventions).
- Pour des raisons pratiques, la numérotation commence par les interventions les plus tardives (ex. 1 en décembre; 158 en septembre), puisqu'elles sont présentées dans cet ordre dans le contexte d'origine, sur Moodle.
- Les interventions sont classées par fil de discussion, comme sur Moodle (une réponse suivra une question, dans la numérotation, même si elle est produite plusieurs jours plus tard).
- Les titres originaux sont conservés intégralement, même s'ils ont été produits par des personnes n'ayant pas légué leur participation (anonymisées avec le code « non-participant ». Ces interventions sont donc numérotées également, comme on le voit dans l'exemple 2, ci-après.
- La mention « non-participant » (exemple 2) est utilisée pour toutes les personnes n'ayant pas autorisé la diffusion du contenu de leurs messages : personnes absentes lors de la signature du formulaire de consentement (incluant des personnes ayant abandonné le cours), personnes ayant refusé de participer à la recherche et personnes participant seulement à une autre portion de la recherche.
- Un numéro de participant suivi de « a » signifie que la personne a légué ses interventions au corpus doctoral et au corpus public (ex. P63a). S'il est suivi de « b », il signifie que la personne a seulement légué ses interventions au corpus doctoral (ex. P55b).
- Les photos sont toutes enlevées; les noms figurant dans le corps du texte et les signatures sont remplacés par des codes de participants.
- Mes interventions d'enseignante sont conservées telles quelles (avec mon nom) et font partie du décompte.
- Dans les titres d'interventions comme dans les interventions elles-mêmes, rien n'est modifié par rapport au contexte original : gras, majuscules, soulignement, coquilles, omissions, « fautes », etc. Il en va de même pour le contenu des interventions.
- Lorsque je supprime un passage, l'indication suivante apparaît : « [intervention raccourcie] ». Les autres types d'indications (ex. « [...] ») sont celles provenant du contexte original.
- Lorsque que je mets en lumière un passage, j'utilise le surlignement. Cette intervention de ma part sera toujours précisée, pour plus de clarté.

Exemple 2 – Identification des interventions

Forum *Cultivez le doute*, automne 2014

66. Anglo-saxon ou Anglo-Saxon?

Par non-participant, lundi 15 décembre 2014, 14:42

[Intervention portant sur l'usage de la majuscule dans Saxon : une personne doute de ce qu'elle voit dans un corrigé.]

67. Re: Anglo-saxon ou Anglo-Saxon?

Par P63a, lundi 15 décembre 2014, 15:29

Bonjour **non-participant**. Oui, il y a une erreur dans le corrigé. Et il y a en d'autres aussi. Tu peux les voir dans le document Errata MFE dans la section 2 de Moodle.

2.2 Forums constituant le corpus de référence

Par ordre décroissant de fréquentation, les forums du cours sont les suivants, toujours pour un total de 870 interventions léguées à l'automne 2014 et à l'hiver 2015 :

- *Questions et réponses sur les devoirs* (363 interventions);
- *Questions de norme? Question d'ouvrages!* (225 interventions);
- *Cultivez le doute* (156 interventions);
- *Erreur à signaler* (61 interventions);
- *La norme évolue* (39 interventions);
- *Classe virtuelle intemporelle* (26 interventions).

Un bref portrait sera tracé de chacun de ces forums, qui se complètent, faisant partie d'une même dynamique d'ensemble. Leurs consignes sont regroupées dans l'annexe 4, avec un exemple pour illustrer chacun des forums. Certains de ces forums ont servi de sous-ensembles d'essai avant le choix d'un corpus d'étude⁵⁹ et certains pourront servir de cadre pour les pistes pédagogiques proposées dans le chapitre 6.

Questions et réponses sur les devoirs

Le cours de révision exigeant une importante somme de travail à la maison, le forum de questions et réponses sur les devoirs reste le plus utilisé d'une session à l'autre. La participation y est active du tout début de la session jusqu'à la toute fin (de septembre à décembre ou de janvier à avril).

⁵⁹ Cela a mené à des publications ou à des présentations lors de colloques : Dubois (2016a), Dubois et Rheault (2016, 2017 et 2019).

Plusieurs dizaines de thèmes sont abordés par les participants, qui se questionnent entre autres sur des problèmes d'orthographe (ex. *combatif* et les rectifications de l'orthographe), de vocabulaire (ex. l'emploi de *bouts de chou* dans la langue orale familière ou dans un texte écrit au registre difficile à définir), de grammaire (ex. l'analyse de *non fumeuse*, sans trait d'union), de syntaxe (ex. l'obligation de reprise des auxiliaires avec des verbes coordonnés), de ponctuation (ex. le point d'interrogation dans une phrase de type déclaratif), de typographie (ex. la possibilité de terminer une phrase par une abréviation qui n'est pas *etc.* ou *et suiv.*) et de féminisation (ex. la formation du doublet dans le cas de *comptable agréé*), pour ne nommer que quelques exemples. Ces questions prennent leur source dans les différents exercices (phrases à corriger, textes à corriger, exercices de recherche ou de réflexion) et dans un texte à corriger pour le travail de session. Les étudiantes et étudiants sont toujours invités à montrer leur démarche de recherche, ce qui donne un accès, notamment, à leur façon d'utiliser les ouvrages de référence.

On verra plus loin que le corpus d'étude sera tiré de ce forum.

Questions de norme? Question d'ouvrages!

Dans une session, les étudiantes et étudiants doivent intervenir au moins une fois dans un forum de réflexion, comme le forum général *Questions de norme? Question d'ouvrages!* Plusieurs personnes ayant peu participé aux forums se reprennent en toute fin de session, notamment en répondant à une question que je lance dans le forum général, comme « Pourquoi craindre le réviseur d'un seul ouvrage? » Il est ainsi possible d'observer l'évolution de la pensée critique par rapport aux ouvrages.

Ce forum se complète par une série de questions plus précises, les « Questions de norme de Caroline », qui ne génèrent pas de discussion dans les forums : chaque personne y place une seule réponse (on ne peut voir les interventions des autres participants avant d'avoir envoyé sa propre réponse). Ces questions font partie des devoirs et sont la source de discussions en classe. Dans ce cadre, la « question de norme » est une question, un cas, demandant une recherche dans les ouvrages de référence à propos d'un problème normatif de n'importe quel ordre et menant à une réponse sous forme de décision de correction (c'est-à-dire corriger ou non). Ces questions, simples en apparence, mènent normalement une grande partie des étudiantes et étudiants à se perdre, en quelque sorte, dans les ouvrages de référence ou à consulter des ouvrages qui n'apportent pas de réponse à la question. Par la suite, en classe, on insiste sur les démarches possibles pour bien répondre, rapidement, aux questions lancées et, surtout, sur ce qu'il y a à retenir d'une consultation

erratique ou d'une correction abusive. Chaque question de norme est liée à un problème de consultation des ouvrages.

Par exemple, la première question⁶⁰ est : « Si on considère que le verbe *s'associer* n'est pas employé absolument, y a-t-il un zeugme dans la phrase *Le groupe a le pouvoir de s'associer ou de consulter des spécialistes?* » Plusieurs personnes tomberont dans le piège lancé en ne consultant que des dictionnaires de difficultés, qui ne donnent pour la plupart que certaines constructions possibles (ex. *s'associer à des spécialistes*), contrairement aux dictionnaires généraux de langue, qui doivent être consultés en priorité dans ce cas.

Cultivez le doute

Un des principes sur lesquels on insiste pendant le cours est l'importance de cultiver le doute. Cette invitation stimule les participants, qui doutent dans différents contextes : travaux de session réalisés dans les cours suivis en même temps que le cours *Révision de textes* (comme *Fondements de la communication*, cité à quelques reprises dans le corpus de référence), contexte de travail ou de stage ou encore contexte de consultation quotidienne des médias (ex. « En lisant un article de *La Presse* ce matin, j'ai cru voir une erreur dans la citation suivante : "L'entreprise est en deuil. On est anéanti" [...] »; intervention 17, forum *Cultivez le doute*, automne 2014). Après la mi-session, on observe plus d'activité dans ce forum, où on suit l'évolution de la pensée critique des étudiantes et étudiants au fur et à mesure que la session progresse.

Les participantes et participants trouvent dans ce forum l'occasion de montrer qu'ils intègrent les principes⁶¹ acquis dans le cours, comme le fait de « craindre le réviseur d'un seul ouvrage », le piège à éviter de faire du « bonnet blanc, blanc bonnet » ou le fait de devoir éviter la « surcorrection⁶² ». Ces interventions montrent par ailleurs comment sont évalués les ouvrages dans le cheminement normatif à propos de cas que les enseignantes insèrent en toute connaissance de cause dans un texte à corriger pour le travail de session.

⁶⁰ Les réponses à cette question, à la source de Dubois (2016b), seront utilisées comme données comparatives dans les analyses des chapitres 4 et 5.

⁶¹ Les deux premiers principes cités sont tirés de *Pratique de la révision*, de Horguelin et Pharand (2009).

⁶² C'est « surcorrection » qui est utilisé dans le cours – et non « hypercorrection » – pour désigner les corrections abusives, comme le fait de changer un emploi correct par un autre emploi tout aussi correct dans un contexte donné, souvent sans justification acceptable.

Ce forum a servi de corpus d'essai⁶³, notamment pour choisir la taille du corpus à analyser dans la thèse et pour tester les logiciels d'analyse qualitative.

Erreur à signaler

L'objectif principal de ce forum est de transmettre à l'enseignante des erreurs relevées dans les documents du cours. On y trouve des cas de coquilles ou d'erreurs à signaler présentes dans les corrigés publiés sur le site du cours (avec les démarches et les sources pour le prouver), mais aussi des erreurs qui n'en sont pas vraiment, avec les démarches menant à vouloir modifier (et « surcorriger ») les corrigés du cours. Ce forum peut révéler des informations pertinentes sur la perception de la norme, notamment.

La norme évolue

La norme évolue est l'un des premiers forums intégrés dans le cours de révision de textes, autour de l'automne 2011, alors que la participation était facultative. Même s'il y avait alors très peu d'interventions, l'influence exercée par le titre *La norme évolue* – toujours présent sur la page d'accueil du site – s'est fait sentir sur la réflexion de l'ensemble des groupes, dans les discussions en classe et dans les conclusions de travaux de session. Ce forum est l'un des moins fréquenté, mais le message véhiculé par le titre (le fait que la norme évolue, tout comme la langue) est relayé dans les autres forums et hors des forums.

Classe virtuelle intemporelle

Le forum *Classe virtuelle intemporelle* sert à tout ce qui n'est pas traité dans les autres forums. Il contient des interventions de diverses natures. On peut y voir des questions sur un numéro de page à lire ou même quelques interventions perdues, devant se trouver dans un autre forum. Les interventions les plus dignes de capter l'attention se trouvent dans le fil lancé à l'hiver 2015 pour conclure le cours : « Que retenez-vous de ce cours? Qu'avez-vous appris? Donnez deux ou trois exemples marquants ». Ce genre de question permet de constater un certain « retour sur investissement » des idées transmises dans le cours : la distance critique par rapport aux ouvrages de référence, le respect de l'auteur du texte à réviser, l'influence du contexte de production et de révision sur les décisions normatives, les techniques de repérage d'erreurs, etc.

⁶³ Les données colligées ont été publiées (Dubois (2016a), Dubois et Rheault (2016, 2017 et 2019)).

3. Corpus d'étude : précisions et choix des interventions retenues

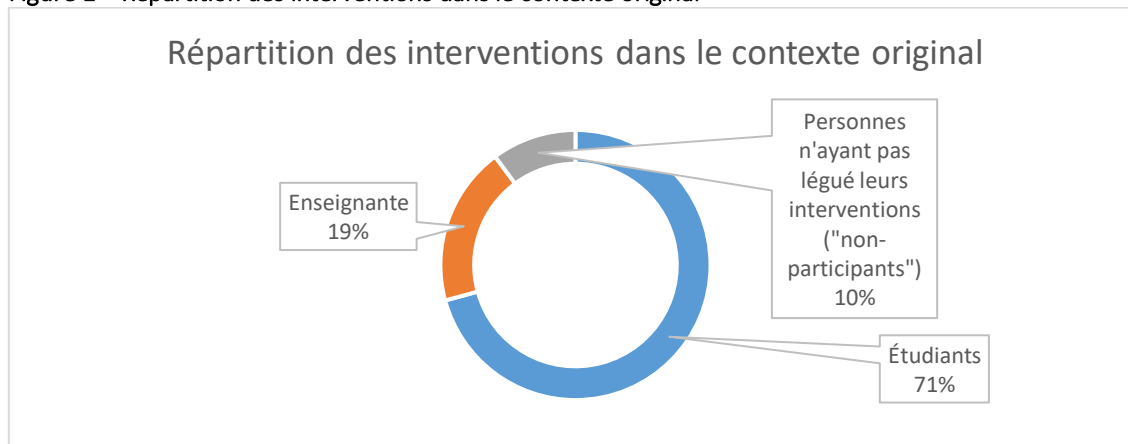
Le corpus récolté étant trop volumineux (870 interventions, provenant de l'ensemble des forums, voir 2.2), un ensemble plus restreint a été choisi, pour la thèse, soit les interventions du forum *Questions et réponses sur les devoirs* de l'automne 2014. Ce forum, présenté précédemment, est constitué de questions choisies par les étudiantes et étudiants (et non choisies par l'enseignante). Il contient un nombre d'interventions ni trop élevé ni trop restreint par rapport aux autres forums (voir les détails en 2.2), a suscité une participation variée (plusieurs personnes différentes, de trois groupes différents, dans les mêmes forums de l'automne 2014), pendant l'entièreté de la session (de septembre à décembre). On y trouve des références à une grande variété d'ouvrages utilisés, des questionnements variés, aux sources variées (devoirs, corrigés des devoirs, travail de session, préparation aux examens, examens, etc.). Le sous-corpus d'étude sur les dictionnaires en sera tiré.

3.1 Répartition et nature des interventions par type de participant, dans le contexte original

Le corpus original, avant l'étude doctorale, comprenait 230 interventions des étudiantes et étudiants⁶⁴ et 62 interventions de l'enseignante. Le faible taux d'intervention de personnes n'ayant pas légué leurs interventions (10 %) permet de bien suivre les discussions de forum malgré ces éléments manquants, comme on le verra plus loin.

⁶⁴ On ne peut assimiler complètement les interventions de l'automne 2014 aux 70 participants des groupes de l'automne 2014 (55 du groupe A + 9 du groupe B + 6 du groupe C, tableau 5, participants de l'automne). D'une part, certaines personnes supplémentaires n'ont pas légué leurs interventions de forum (des « non-participants », tout comme ceux du groupe C, tous anonymisés et non dénombrables). D'autre part, certaines personnes ayant accepté de léguer leurs interventions n'ont pas produit de message dans le forum *Questions et réponses sur les devoirs*. De surcroit, deux personnes ont participé aux forums de l'automne (partiellement) et de l'hiver. Leur formulaire de consentement et leurs statistiques ont été compilés avec le groupe de l'hiver 2015.

Figure 1 – Répartition des interventions dans le contexte original



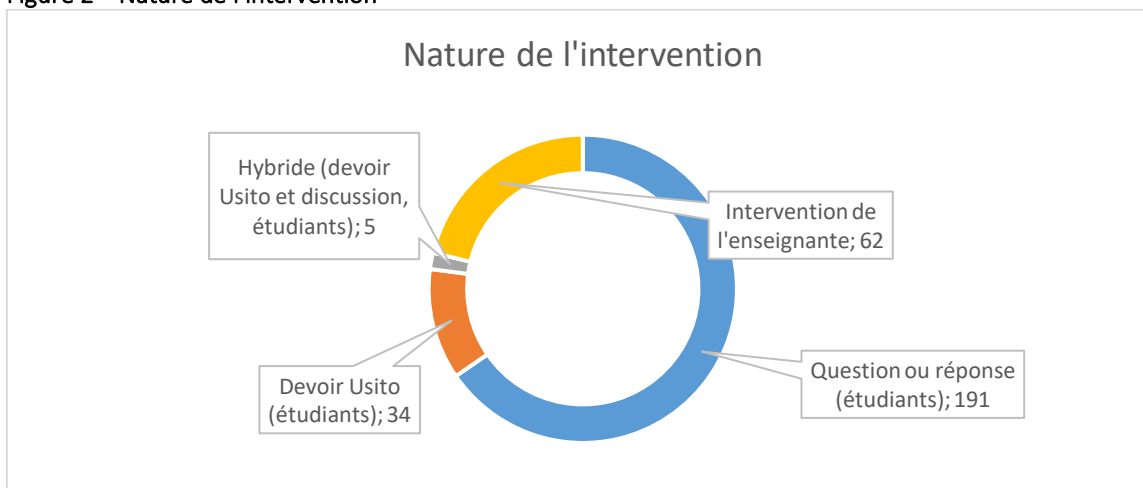
N = 325 interventions de l'automne 2014 : 230 interventions étudiantes; 62 de l'enseignante; 33 de personnes ne participant pas à la recherche.

Si on exclut les interventions des personnes ne participant pas à la recherche, ce corpus se compose donc de 292 interventions des étudiantes et des étudiants et de l'enseignante, mais dont certaines ont dû être enlevées.

Dans le forum *Questions et réponses sur les devoirs* de l'automne 2014 se trouvait un fil de discussion entier faisant suite à un devoir portant sur la compréhension ou l'interprétation des marques d'usage, à partir du dictionnaire *Usito* (voir Dubois 2018). Ces interventions (n = 34) ont été exclues de l'analyse puisqu'elles n'étaient pas de même nature que les autres (pas de décision de correction ni de cas discuté, ne concernant que des exemples d'un ouvrage). Quelques interventions (n = 5) considérées comme « hybrides » (à partir du devoir sur *Usito*, mais ayant entraîné une discussion plus large, potentiellement intéressante pour les analyses) ont été conservées, de même que les 62 interventions de l'enseignante (peu importe dans quel fil de discussion elles se trouvaient) et les 191 questions ou réponses sur les devoirs. Considérant le fil exclu, le corpus d'étude se constitue de **258 interventions**.

Je considère mes interventions (interventions de l'enseignante) comme faisant partie du corpus d'étude, même si elles ne seront bien sûr pas analysées au même titre que celles des étudiantes et étudiants. Elles font partie de plusieurs fils de discussion (encouragements, recadrage, questions relancées, etc.), qu'elles peuvent orienter.

Figure 2 – Nature de l'intervention

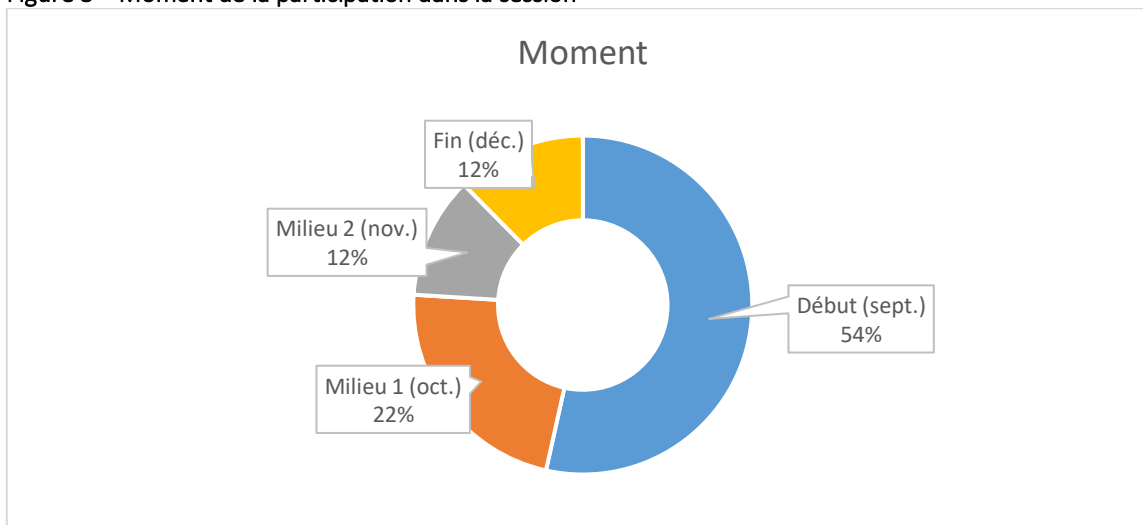


N = 292 interventions : questions ou réponses (n = 191); devoir *Usito* (n = 34); interventions hybrides (n = 5); interventions de l'enseignante, de toutes natures (n = 62).

3.2 Moment de la participation, portrait des fils de discussion étudiants et conservation des réponses faites aux personnes n'ayant pas légué leurs participations aux forums

Les 258 interventions du corpus d'étude se répartissent comme on le voit dans la figure 3, selon le moment de la session.

Figure 3 – Moment de la participation dans la session

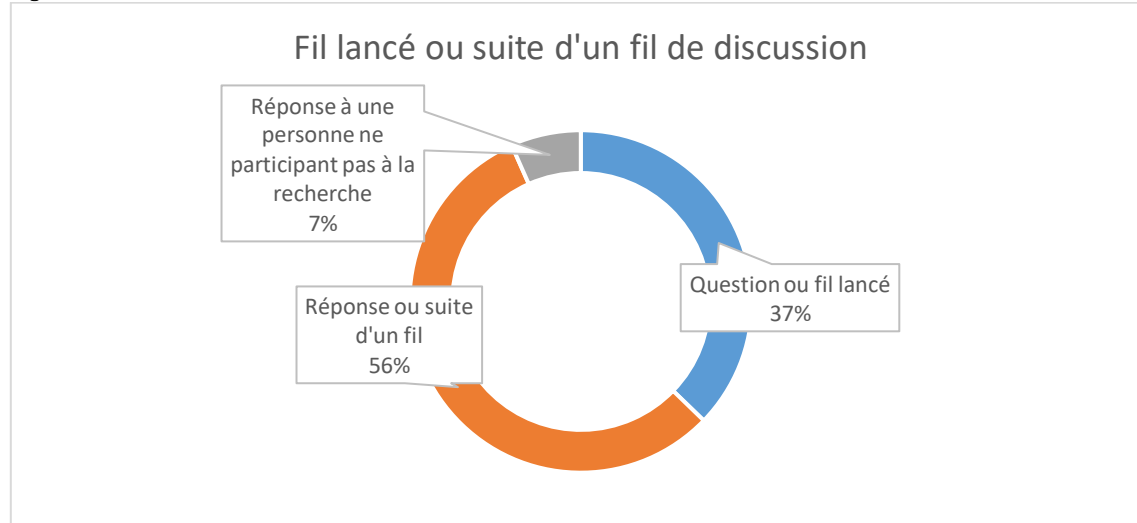


N = 258 interventions : début de session (n = 138); milieu de session 1 (n = 58); milieu de session 2 (n = 30); fin de session (n = 32).

Un peu plus de la moitié des interventions ont été réalisées en début de session, ce qui s'explique par un plus grand nombre de questionnements chez les étudiantes et étudiants, mais aussi par une plus grande fréquence d'interventions de la part de l'enseignante (régulation).

Si on considère maintenant seulement les interventions des étudiantes et des étudiants (n = 196 interventions), on voit qu'un peu plus du tiers de ces interventions sont des débuts de fils de discussion (une question posée étant un début de fil typique⁶⁵) et que le reste se compose de suites de fils de discussion (une suite pouvant se composer d'une ou de plusieurs interventions, typiquement, mais pas exclusivement⁶⁶, des « réponses » aux questions)⁶⁷. Les exemples 3 et 4, présentés ci-après, montreront des suites de fils de discussion. Les réponses à des personnes n'ayant pas légué leur participation aux forums (les « non-participants ») forment un cas de figure intéressant. Ces réponses ont été conservées puisqu'elles permettent la plupart du temps de suivre un certain cheminement normatif, même en l'absence du fil lancé, comme on le voit dans les exemples 3 et 4, ci-après.

Figure 4 – Fil lancé ou suite d'un fil de discussion



N = 196 interventions étudiantes : questions ou fils lancés, débuts de fils (n = 73); réponses ou enchaînements dans un fil, continuité du fil (n = 110); réponses à une personne n'ayant pas légué ses interventions de forums (13).

Exemple 3

71. Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve
Par non-participant, mardi 4 novembre 2014, 18:01

72. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve
Par P63a, mardi 4 novembre 2014, 20:03

Bonjour **non-participant**

⁶⁵ Certains fils lancés restent toutefois sans suite.

⁶⁶ Il peut s'agir de commentaires ajoutés ou d'autres questions, notamment.

⁶⁷ On peut aussi se référer aux nombreux exemples du corpus de référence (annexe 4), qui illustrent bien les interventions et les fils de discussion en général.

J'ai fait une recherche sur ces lettres. Ce que j'en ai compris, c'est que la combinaison o-e collée est considérée comme une seule lettre, tout comme a-e (on les appelle digramme ou ligature). Dans le FAB 7e édition, p. 220 (Œdipe...) on peut lire que ces deux lettres ne doivent pas être séparées en français. J'ai aussi trouvé cette information dans la BDL. Tu peux le voir à cette adresse, avec plusieurs exemples :

http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=1611

Mais il faut faire attention, car les lettres o-e et a-e ne seront pas toujours collées. Il y a une liste des principaux mots qui contiennent ces lettres sur la BDL.

J'espère que ça t'aide :)

73. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve

Par P66a, mardi 4 novembre 2014, 21:27

À la question « pourquoi cette orthographe est une erreur? », je réponds ce qui suit : par ce que ce mot s'écrit avec la lettre double œ et non les lettres oe.

L'outil idéal pour vérifier une orthographe est un dictionnaire de langue. Si on consulte Usito ou PR, on remarquera qu'il n'y a qu'une seule orthographe possible pour le mot cœur.

Par contre, si on veut savoir pourquoi ce mot s'écrit avec une lettre double (et j'ai trouvé intéressant d'apprendre pourquoi), les liens de **P63a** nous en apprennent beaucoup à ce sujet.

En fin, pour ajouter à ce que **P63a** a écrit, et de ce que j'ai compris de ma lecture, on doit utiliser la lettre œ (aussi appelé e dans l'o) lorsque o et e ne forment qu'un seul son. En ce sens, épeler cœur sans œ serait fautif, puisque cette orthographe change la prononciation du mot et de ce fait, la prononciation du mot.

Prononciation (en API) selon la graphie fautive : [kœr] (co-eur, les sons [ɔ] et [œ] sont séparés comme dans le mot *coexistence*)

Prononciation (en API) selon la graphie cœur : [kœr] (keur)

J'espère que ça répond à ton questionnement.

74. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve

Par P63a, mercredi 5 novembre 2014, 11:10

Je voudrais juste faire un ajout à l'intervention de **P66a**. La lettre double oe peut former un son différent selon la ou les lettres qui suivent. Pour cœur, la prononciation est correcte (keur). Cependant, pour Œdipe, ou œdème, la prononciation sera (édip) et (édem).

Comme **P66a** le mentionne, en consultant un dictionnaire de langue, on peut vérifier l'orthographe, et en même temps, la prononciation. :)

Exemple 4

56. Travail de session: lubies peu conventionnelles

Par non-participant, mercredi 19 novembre 2014, 16:14

57. Re: Travail de session: lubies peu conventionnelles

Par P60a, dimanche 23 novembre 2014, 15:49

Je ne sais pas si tu as trouvé réponse à ta question, mais en cherchant dans le Multi, dans HANSE et même dans un dictionnaire des synonymes, j'ai trouvé que lubie peut vouloir dire : un caprice, une envie ou une folie. Dans ce cas-ci je ne crois pas que ce serait fautif de dire qu'un caprice peut être non conventionnel. Si on se fie au contexte du texte sur le cougar, je crois que ce qu'on lit peut être correct

considérant que ça pourrait être ses petits caprices (de faire la belle, d'être maniaque d'hygiène, etc.) qui ne sont pas conventionnelles chez les animaux, et non ses idées saugrenues.

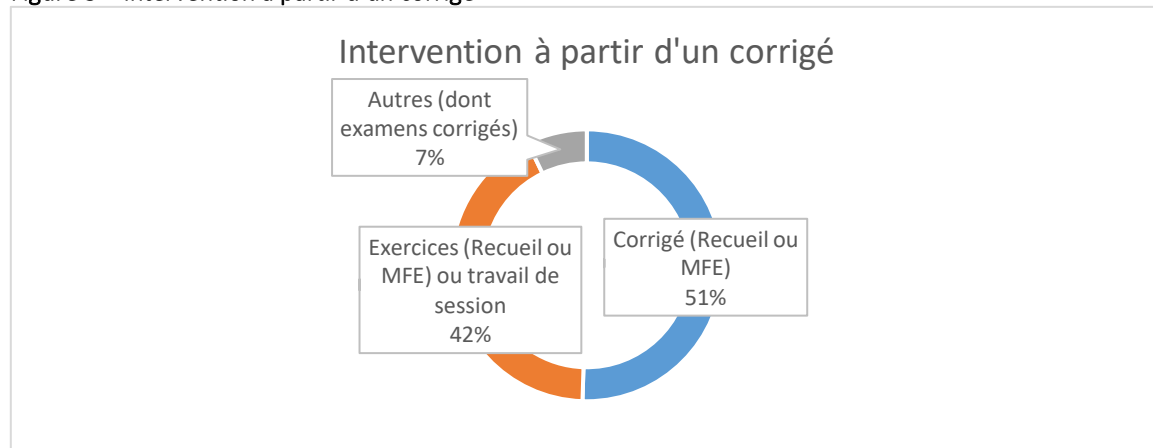
Bref, cela reste mon opinion ;)

Les 196 interventions étudiantes formeront la base des analyses subséquentes. Elles ont été produites par 42 personnes différentes des trois groupes de l'automne⁶⁸.

3.3 Sources suscitant le questionnement

Les sources suscitant le questionnement sont variées, mais environ la moitié des questions sont posées à la suite de la consultation de corrigés⁶⁹, comme on le voit dans la figure 5 :

Figure 5 – Intervention à partir d'un corrigé



N = 196 interventions : corrigés (n = 99); exercices (n = 83); autres (n = 14).

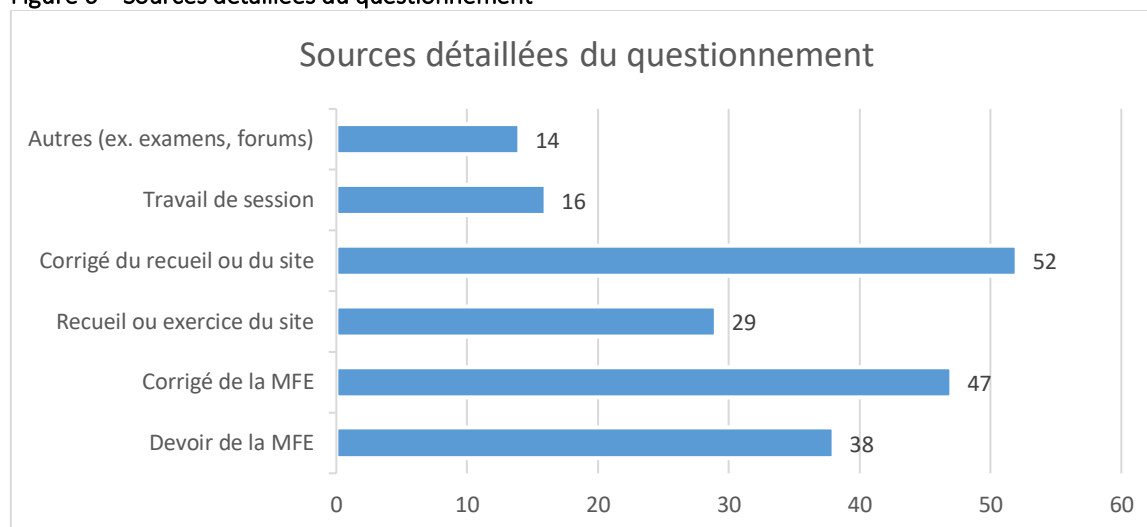
La figure 6, pour sa part, présente les diverses sources du questionnement de façon plus détaillée : des corrigés liés à des exercices du recueil (ou des exercices sur le site du cours) (n = 52 interventions), des corrigés du cahier *La maîtrise du français écrit* (n = 47 interventions), des devoirs tirés du cahier *La maîtrise du français écrit* (n = 38 interventions), des exercices tirés du recueil (ou

⁶⁸ Il s'agit de 16 personnes du groupe 1 (surtout en communication), 10 personnes du groupe 2 (surtout en communication), 15 personnes du groupe 3 (surtout en traduction) et 1 personne ayant participé aux forums de l'automne et de l'hiver et dont les données ont été compilées avec le groupe de l'hiver (moment où le résultat a été obtenu). La moyenne de 38 de ces 42 personnes – 4 personnes ayant refusé de divulguer leur résultat final – est de 76,6 %. De ces 42 personnes, 35 font partie de ce que l'on a appelé le groupe A (participation à un corpus public) et 7 font partie du groupe B (participation à un corpus pour la thèse seulement).

⁶⁹ Les corrigés sont mentionnés ou, encore, il est possible de déduire que ce sont les corrigés qui sont consultés si on en connaît le contenu.

du site du cours) (n = 29 interventions), le travail de session⁷⁰ (n = 16 interventions) et d'autres sources, comme les examens ou même d'autres interventions de forum (n = 14 interventions).

Figure 6 – Sources détaillées du questionnement



N = 196 interventions.

Même si on ne sait pas toujours avec certitude si le questionnement s'est produit à partir de l'exercice ou du corrigé⁷¹, la tendance de poser des questions à partir des corrigés éclaire le fait que les étudiantes et étudiants n'ont pas toujours à prendre leur propre décision de correction dans un fil de discussion, ces décisions étant déjà fournies par les corrigés.

4. Autres considérations méthodologiques : approche inductive et questions posées au corpus

C'est une approche essentiellement inductive qui a guidé les lectures des corpus de référence et d'étude pour trouver les questions de recherche décrites au chapitre 1, soit celles liées à l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques au cours du cheminement normatif, à l'évaluation du regard (naïf ou averti) entourant le cheminement normatif et à la réflexion sur les pratiques d'enseignement de la révision de textes. Ainsi, de façon large, les premières questions posées à l'ensemble du corpus de référence ont été des questions d'enseignante : « Qu'est-ce qui se passe quand mes étudiantes et étudiants utilisent leurs ouvrages pour prendre des décisions de correction? Qu'est-ce que je pourrais apprendre d'utile à ce sujet pour améliorer mon

⁷⁰ Ces interventions sont restreintes dans le temps (environ deux ou trois semaines de la session) et n'incluent normalement pas d'interventions de l'enseignante.

⁷¹ Un corrigé peut avoir été consulté sans que la mention en soit faite.

enseignement? ». Cette démarche se situe donc, au moins en partie, dans un champ empirico-inductif, qui « accorde une priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles et théoriques » (Blanchet 2012 : 29). Dans cette optique, selon Philippe Blanchet,

ce n'est pas la méthode qui doit piloter une recherche, c'est un questionnement de recherche pertinent justifié par des motivations sociales et scientifiques, inscrit dans une épistémologie et une réflexivité *au préalable* (une théorie de la connaissance et une conscience de son projet, autrement dit des réponses aux questions « pourquoi est-ce que je me lance dans cette recherche? ») (Blanchet 2012 : 29-30).

Par exemple, avant d'aborder le corpus de référence, il n'était pas possible de savoir quelle taille devrait avoir le corpus d'étude, dans quelle proportion des interventions il serait possible d'étudier un élément précis à propos des ouvrages de référence en général ou à propos des différents dictionnaires en particulier ou même s'il serait possible d'isoler un type d'ouvrage (comme le dictionnaire général de langue) par rapport aux autres pour mieux l'étudier. Il était encore moins possible d'imaginer le niveau de précision auquel il serait possible de s'attarder dans les forums : pourrait-on, par exemple, centrer l'étude sur des éléments précis de la microstructure d'un dictionnaire général de langue? Comme l'évoque Alise Lehmann, devant la microstructure dictionnaire, les apprenants rencontrent des problèmes liés à l'interprétation difficile de la virgule dans les définitions lexicographiques ou d'autres liés au fait que le texte définitionnel est un texte codé qui ne se lit pas de façon suivie (Lehmann 2014 : 34-37). Plusieurs éléments intéressants, liés à plusieurs champs des sciences du langage, et sur divers plans s'entrecroisant, peuvent concourir à former une certaine représentation des dictionnaires. Il était impossible au départ de savoir lesquels seraient récurrents ou saillants : des éléments de la définition lexicographique liés à la sémantique ou à la lexicologie? des éléments liés au marquage et à la variation linguistique? des éléments liés à la commercialisation des dictionnaires? etc.

Au fil des lectures des différents sous-corpus possibles, le choix du corpus d'étude et le choix des questions à poser se sont précisés, les questions de départ étant aussi larges que « Que se passe-t-il ici? », « Qu'est-ce qui pourrait être étudié? », une façon d'explorer détaillée dans Paillé et Mucchielli (2016) et déjà évoquée précédemment. Une fois une liste de grands thèmes dressée (ex. contenu des dictionnaires, types de dictionnaires, problèmes de recherche), une centaine d'interventions ont été considérées pour voir si elles pouvaient générer du contenu intéressant et suffisant pour répondre aux objectifs de recherche. La liste de questions ayant été raffinée à de

nombreuses reprises – par blocs de plusieurs interventions, dans une logique « itérative et récursive » (Paillé et Mucchielli 2016 : 130) – une première phase d’analyse a été entreprise. Les commentaires liés à cette première phase ont donné à leur tour une liste de questions plus précises – portant plus précisément sur les dictionnaires, la langue et la démarche de révision – à explorer dans une deuxième phase. Ces deux phases ont bien entendu engendré plusieurs décisions méthodologiques, qui sont détaillées ici.

4.1 Première phase d’analyse : portrait général du cheminement normatif

La première phase d’analyse, réalisée à partir d’une liste de questions plus fixes, a permis de dresser un portrait général du cheminement normatif⁷².

4.1.1 Questions posées à la lecture du corpus d’étude

Les questions posées au corpus lors de cette première phase peuvent se regrouper en deux sous-ensembles : des questions liées au contexte, dont les résultats ont déjà été présentés précédemment (section 3), et des questions de contenu, dont les résultats seront présentés dans les prochains chapitres.

Questions de contexte

- À quel moment de la session l’intervention est-elle réalisée (début de session, milieu de session avant la semaine de lecture, milieu de session après la semaine de lecture, fin de session)?
- Dans quel type de fil de discussion l’intervention a-t-elle lieu (questions et réponses sur les devoirs, fil particulier sur *Usito* ou fil hybride)?
- Est-ce une intervention lançant le fil ou une réponse (ou suite) dans le fil? Est-ce aussi une de mes propres interventions, une réponse à une personne ne léguant pas ses participations (réponse analysable ou encore simple remerciement ne pouvant pas donner lieu à des analyses subséquentes)?
- Où le cas prend-il sa source (devoirs du cours, corrigés, exercice de la MFE – *La maîtrise du français écrit* –, travail de session, autre source comme l’examen ou même une autre discussion de forum)?

Questions de contenu

- Quelle est la catégorie d’erreur ou de problème normatif associé aux propos de l’intervention (orthographe, grammaire, vocabulaire, syntaxe, ponctuation, typographie, féminisation ou autre)?

⁷² Cette première phase a été effectuée de septembre 2017 à mars 2018 à l’aide du logiciel QDA Miner, un logiciel d’analyse qualitative permettant d’étiqueter, de commenter et de compiler des données. Elle a ensuite été entièrement vérifiée et reprise dans le logiciel NVivo environ un an plus tard, d’août à octobre 2018, pour des raisons expliquées plus loin.

- Quels ouvrages de référence sont utilisés?
- Combien d'ouvrages sont-ils utilisés dans l'intervention pour prendre une décision de correction ou pour cheminer vers celle-ci?
- Dans le cas où aucun ouvrage n'est nommé, y a-t-il un autre élément en jeu (des ouvrages non nommés ou des ouvrages indéterminés)?
- Quels types d'ouvrages entrent dans la discussion (aucun; seulement un ou des dictionnaires généraux de langue; des dictionnaires généraux de langue et des dictionnaires de difficultés cités conjointement; un ou des dictionnaires de difficultés seulement; des dictionnaires généraux, des dictionnaires de difficultés et d'autres types d'ouvrages cités conjointement; pas de dictionnaires généraux ni de dictionnaires de difficultés, mais une analyse liée aux dictionnaires ou à la lexicographie pourrait quand même être possible)?
- Y a-t-il une décision de correction présente (ou une suggestion)? Si oui, est-elle appropriée, en partie appropriée, non appropriée (correction abusive ou ajout d'erreur) ou difficile à juger?
- S'il n'y a pas de décision de correction ni de suggestion, de quoi est constituée l'intervention (une question posée, ouverte; un ajout d'élément ponctuel; une réflexion; un remerciement, un souhait ou un renvoi vers un autre forum)? Est-ce plutôt une discussion sur une catégorisation, une justification ou un autre élément n'étant pas lié à une décision de correction ou à partir d'une décision de correction déjà donnée par un corrigé ou une mise en situation?
- Comment peut-on évaluer le regard global présent dans l'intervention (averti, naïf, à la fois naïf et averti, indéterminé, sans objet)? Pourquoi, à quels sujets?

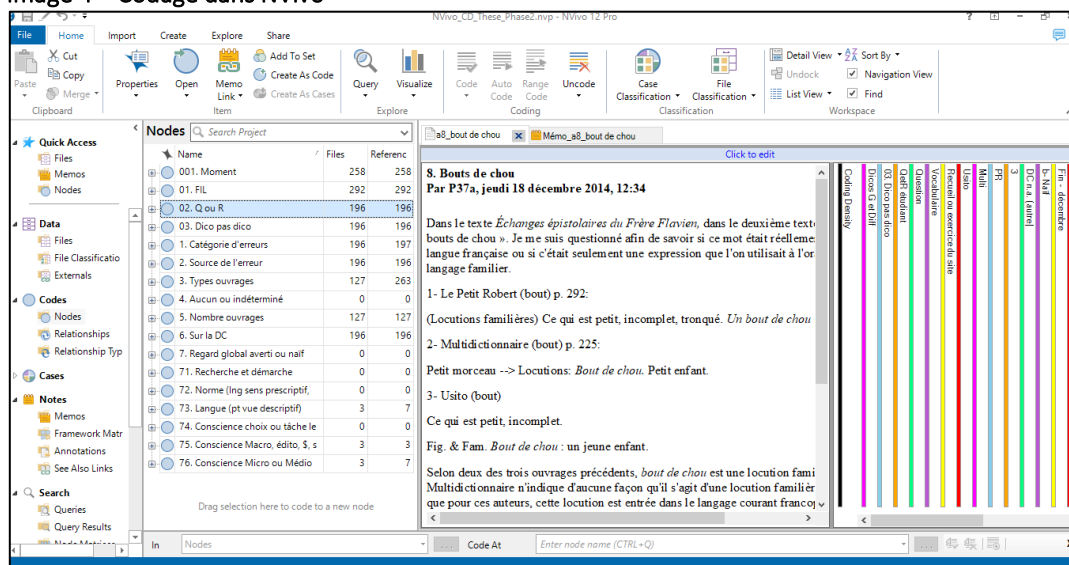
Les décisions de catégorisation et les impressions analytiques ont été consignées au fur et à mesure dans des notes. Les questions pouvant être approfondies dans une deuxième phase d'analyse ont ainsi été dégagées de la première phase d'analyse (par exemple les éléments à propos desquels les interventions paraissaient naïves ou averties). La question sur les types d'ouvrages utilisés a également permis de mieux cibler les interventions à retenir dans une deuxième phase d'analyse.

On peut noter que cette première phase d'analyse a été réalisée deux fois en entier, la première dans le logiciel QDA Miner⁷³, la deuxième dans le logiciel NVivo (image 4), qui a servi jusqu'à la fin

⁷³ À la fin de la première phase d'analyse, au moment de compiler les résultats obtenus, il s'est avéré que les statistiques fournies par le logiciel QDA Miner avaient été faussées par un bogue inhérent à la version utilisée, le décompte de plusieurs des réponses n'arrivant pas au même résultat que si ce même décompte était réalisé à la main (par exemple, le logiciel fournissait un nombre d'utilisation d'un ouvrage de référence donné un peu plus grand ou un peu moins grand que le nombre de fois où l'ouvrage avait effectivement été étiqueté dans le corpus). Le problème à l'origine de ces statistiques faussées s'est de nouveau présenté, même après de nombreuses discussions avec la compagnie, un « nettoyage » de corpus par un informaticien de cette même compagnie et une nouvelle version fournie qui aurait dû être exempte du bogue. Avant de recommencer la catégorisation, j'ai également suivi une formation complémentaire à l'UQAM, au printemps 2018, pour mieux comprendre le tableau d'ensemble (formation ATO, analyse de texte assistée par ordinateur). Ces éléments de contexte expliquent pourquoi la première phase d'analyse a été réalisée deux fois.

de la thèse. Le transfert des données s'est fait manuellement, intervention par intervention, ce qui a permis d'intracoder le corpus en entier et de refaire un classement des interventions facilitant la deuxième phase d'analyse.

Image 4 – Codage dans NVivo⁷⁴



4.1.2 Précisions méthodologiques sur ces premières questions

a) Choix d'étudier le « cheminement normatif » et non seulement les « décisions de correction »

Comme il a été évoqué dans la liste de questions précédente, les questions ont dû être orientées, au fil des lectures du corpus, non pas vers des « décisions de correction » appropriées ou non, mais vers un ensemble de possibilités : discussion autour d'une suggestion, simple ajout d'élément, question ouverte, etc. Le terrain choisi demande ici une plus grande souplesse d'analyse qu'un questionnaire comportant un choix de réponses correctes ou incorrectes prédéterminées, par exemple. C'est pourquoi le choix méthodologique de parler de « cheminement normatif » – avec une portée plus large – a été fait, plutôt que de parler simplement de « décisions de correction » (le fait de corriger ou de ne pas corriger), comme on l'a vu dans la définition proposée précédemment (section 2.1 du chapitre 2).

b) Critères pour établir si les décisions de correction sont « appropriées »

Face à un cas normatif repéré, on peut corriger, ne pas corriger ou, sans corriger nécessairement, proposer une suggestion (commenter le cas ou proposer une modification qui pourrait être

⁷⁴ NVivo 12, QSR International.

appliquée, ultérieurement, par l’auteur ou par une personne responsable d’approuver le texte final). Ces décisions peuvent être appropriées ou non, si l’on se fie aux règles ou principes édictés par la norme prescriptive.

Dans l’exemple suivant, on peut voir différentes décisions illustrées (soulignées et numérotées), avec leur évaluation (appropriées ou non). Les corrections sont fictives, mais réalistes. Elles illustrent la variété des interventions que l’on voit habituellement dans un cours de révision.

Encadré 1 – Exemples de décisions de correction appropriées ou non

Phrase originale non tirée des corpus

Dans son immense condo ensoleillé des Cantons-de-l’est, Caroline, une doctorante motivée (mais fatiguée!) avait tiré des conclusions étonnantes sur la représentation des bonshommes de neige.

Proposition de correction étudiante (fictive)

Dans son immense condo (1) ensoleillé (2) de l’Estrie (3), Caroline, une doctorante motivée (mais fatiguée!) avait tirée (4) des conclusions étonnantes sur la représentation des bonhommes (5) de neige.

- (1) condo / SUGG. immeuble en copropriété (?) – L’emploi de *condo* est critiqué (*Usito*, GDT), mais le mot pourrait être conservé.
- (2) ensoleillé / CORR. ensoleillé – De *soleil*, ne prend qu’un seul *l* au milieu du mot.
- (3) des Cantons-de-l’est / CORR. de l’Estrie – La région administrative s’appelle *Estrie*. *Cantons-de-l’Est* n’existe plus.
- (4) avait tiré / CORR. avait tirée – Accord du participe passé avec le CD (Caroline, au féminin).
- (5) bonshommes de neige / CORR. bonhommes de neige – Ce mot prend toujours le pluriel à la fin mais jamais au milieu.

Évaluation de la correction

(1) Intervention (suggestion) partiellement appropriée : l’emploi de *condo* est effectivement critiqué (sources bien rapportées) et il est approprié de souligner ce fait à l’auteur. Il est sans doute approprié, également, de ne pas corriger cet emploi sans son avis. En effet, la correction suggérée, qui pourrait être appropriée dans un rapport (ex. *nombre d’immeubles en copropriété sur un territoire*), pourrait faire tiquer l’auteur ou un lecteur (CORR. *Dans son immense immeuble en copropriété ensoleillé?*) sur le plan stylistique (long et lourd?) et sur le plan de la clarté (de quoi s’agit-il?). Le contexte de publication (blogue? chronique? roman?) et les préférences de l’auteur devraient être vérifiées.

(2) Correction appropriée : orthographe corrigée pour correspondre à celle présentée dans n'importe quel dictionnaire présentant le mot à sa nomenclature (ex. *Usito*, *Le Petit Robert*, etc.).

(3) Correction non appropriée (surcorrection) : le nom de la région touristique convient également (*Cantons-de-l'Est*), comme on peut le voir notamment dans la BDL (fiche « Toponymes québécois commençant par C⁷⁵ »). Remplacement d'un emploi correct par un autre emploi correct, dans ce contexte où rien n'indique qu'il faudrait remplacer un nom de région par un autre.

(4) Correction non appropriée (ajout d'erreur) : le complément direct (CD) *des conclusions...* est placé après le verbe, donc le participe passé reste invariable (accord du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*, règle de grammaire de base). Confusion entre le sujet (Caroline) et le complément direct.

(5) Correction non appropriée (surcorrection) : *bonhomme* a deux pluriels corrects (*bonshommes* et *bonhommes*, avec l'orthographe rectifiée), comme on peut le voir, notamment, dans *Usito*. On peut sans doute suggérer à l'auteur le pluriel rectifié *bonhommes*, avec une justification plus nuancée, mais le pluriel *bonshommes* est toujours accepté si on suit la norme grammaticale actuelle.

Oublis dans la phrase originale (cas repérés entraînant un doute, sans correction présentée, ou cas simplement non repérés)

Dans son immense condo ensolleillé des Cantons-de-l'est (A), Caroline, une doctorante motivée (mais fatiguée!) (B) avait tiré des conclusions étonnantes sur la représentation des bonshommes de neige.

(A) Correction à relever (oubli, non approprié) : Cantons-de-l'est / CORR. Cantons-de-l'Est – Dans ce toponyme, le point cardinal prend une majuscule (source : BDL, fiche « Toponymes québécois commençant par C »). (La correction « de l'Estrie » corrigeait – par hasard? – ce problème typographique qu'il faut prendre la peine de relever.)

(B) Correction à relever (oubli, non approprié) : Caroline, une doctorante motivée (mais fatiguée!) / CORR. Caroline, une doctorante motivée (mais fatiguée!) – Une deuxième virgule doit être ajoutée pour fermer le complément du nom en apposition, comme on peut le voir dans tout guide de ponctuation (ex. *L'art de ponctuer*, 3^e édition, paragraphe 54, p. 65).

Tous les cas de figure ne peuvent être illustrés, notamment parce que le choix de ne pas intervenir sur tout autre élément de la phrase semble approprié (ex. laisser les autres signes de ponctuation tels quels, conserver le choix des mots et les autres accords).

⁷⁵ Disponible sur http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?id=1826. (Page consultée le 6 décembre 2020.)

c) Critères pour trancher entre intervention « naïve » ou « avertie » : posture de linguiste et perspective d'enseignante

La section 4 du chapitre 2 a déjà montré les caractéristiques des interventions considérées comme « naïves », « averties » ou « à la fois naïves et averties », mais comment trancher entre ces trois degrés, situés sur une échelle ou un continuum? Comme le font remarquer Pierre Paillé et Alex Mucchielli, « [l']analyse qualitative n'est pas un acte de divination. Un matériau ne parle jamais de lui-même, il doit être interrogé. À la base de cette interrogation, il y a toujours un projet, un angle d'approche, au minimum une sensibilité aiguisée par des référents interprétatifs » (Paillé et Mucchielli 2016 : 122). C'est donc, bien entendu, avec des référents interprétatifs de linguiste que j'ai abordé le corpus. Un grand ensemble des aspects dégagés du corpus sont liés à une sensibilité pour la langue à la fois d'un point de vue descriptif et prescriptif et à une sensibilité pour la pratique déjà évoquée précédemment.

Les critères centraux ayant servi à trancher entre une intervention naïve et une intervention avertie sont donc liés à des questions d'enseignante, ou plus précisément de linguiste enseignant la norme⁷⁶: « Dans le contexte des forums et du cours, cette intervention aurait-elle davantage à être plus avertie? Pourrais-je intervenir d'une quelconque manière, comme enseignante, pour ce faire? » ou « Dans cette intervention, est-ce qu'on pourrait et devrait faire quelque chose pour rendre la personne plus avertie? Sur quels aspects? », des variantes mettant en jeu le même angle d'approche. Il va de soi que chacune des interventions aurait pu être évaluée ou comprise selon de nombreux autres points de vue, « la compréhension rest[ant] un apport de sens et non une découverte *du* sens » (Paillé et Mucchielli 2016 : 114).

Par ailleurs, il importe de souligner que, dans le cadre de la thèse, ce ne sont pas les *personnes* qui sont évaluées comme étant naïves ou averties, mais bien les *interventions*, une même personne pouvant parfois faire preuve de naïveté à propos d'un aspect et être parfaitement avertie à propos d'un autre aspect ou du même aspect, mais dans une autre intervention.

⁷⁶ Je décrivais ainsi, dans un projet parallèle, ce qu'est être linguiste tout en enseignant la norme :

Je proposerai une définition personnelle, donc peu conventionnelle, de ce qu'est être *linguiste* dans ce contexte d'enseignement : « personne formée en sciences du langage, consciente de la valeur sociale des pratiques linguistiques, considérant tout fait de langue avec l'ouverture requise par une approche descriptive et tentant de contrer les préjugés circulant sur la langue dans un contexte d'enseignement de la norme ». (Dubois 2016a : 269)

4.2 Deuxième phase d'analyse : approfondissement d'éléments dégagés de la première phase (démarche de révision, aspects linguistiques, aspects lexicographiques)

Une série d'éléments dégagés de la première phase d'analyse a servi à composer la deuxième liste de questions posées au corpus, concernant la démarche de révision (incluant la démarche de recherche dans les ouvrages), les aspects linguistiques (sur les plans normatif ou prescriptif) et les aspects lexicographiques. Je reviendrai plus loin sur l'intersection entre les différentes catégories. Cette deuxième phase d'analyse⁷⁷ a porté sur 179 interventions étudiantes du corpus d'étude pour ce qui est de la démarche de révision et des aspects linguistiques⁷⁸, alors qu'elle a porté sur un **sous-corpus d'étude sur les dictionnaires** (113 interventions sélectionnées) pour les aspects lexicographiques. *Grosso modo*, les interventions choisies dans ce sous-corpus sont toutes celles où une démarche engageant un dictionnaire était évoquée (clairement ou non), que ce soit un dictionnaire général de langue ou un dictionnaire de difficultés. Les interventions évoquant uniquement d'autres types d'ouvrages de référence (structures non dictionnairiques) n'ont pas été retenues. Quelques nuances seront apportées plus loin concernant ces choix (chapitre 5).

4.2.1 Questions posées à la lecture du sous-corpus d'étude sur les dictionnaires

Les questions seront présentées ici avec les deux aspects opposés du spectre (naïf ou averti), mais il existe bien sûr un continuum entre les deux (à la fois naïf et averti, un peu naïf et un peu averti, naïf sur un plan mais averti sur un autre, etc.⁷⁹). Ces aspects seront tous abondamment exemplifiés dans les chapitres suivants.

a) Démarche de révision

- Est-on bien capable de poser son problème normatif, d'identifier ou de nommer le cas en cause? Peut-on qualifier cet aspect de naïf ou d'averti?

- A-t-on bien suivi la démarche proposée dans le cours pour respecter les choix d'auteurs, soit se poser d'abord la question « Ce que je lis peut-il être correct, selon le contexte et le mandat? ». Cette démarche liée au doute est-elle naïve ou avertie?

⁷⁷ Réalisée de novembre 2018 à mars 2019, avec des compléments d'analyse autour de mars, avril et mai 2020.

⁷⁸ Soit les 196 interventions étudiantes du corpus d'étude moins 17 interventions où tous les critères évalués dans la deuxième phase d'analyse (par rapport à la démarche de révision ou aux aspects linguistiques) ont été jugés sans objet.

⁷⁹ À titre de précision, la grille constituée présentait quatre choix : a (averti), b (naïf), c (à la fois naïf et averti ou autre combinaison entre naïf et averti), d (sans objet).

- Le choix de l'ouvrage (type, lieu d'édition ou autre élément) est-il naïf ou averti, par rapport à la démarche de révision?

- A-t-on cherché au bon endroit dans l'ouvrage? Peut-on qualifier cet aspect de naïf ou d'averti?

b) Aspects linguistiques (sur les plans normatif ou descriptif)

- Peut-on qualifier les connaissances normatives mobilisées de naïves ou d'averties?

- Dans le cas où ce serait pertinent⁸⁰, a-t-on une certaine conscience métanormative (évolution de la norme, fait que la norme n'est pas la langue, etc.) ou une certaine conscience du contexte normatif du cours? Peut-on qualifier cet aspect de naïf ou d'averti?

- Toujours en tenant compte du contexte normatif, des connaissances liées aux sciences du langage (donc sur la langue d'un point de vue plus descriptif) sont-elles nécessaires et mobilisées? Peut-on qualifier cet aspect de naïf ou d'averti? S'il est possible de l'évaluer, quel(s) domaine(s) de la linguistique serai(en)t en cause (ex. sémantique, lexicologie, phonétique, phonologie, morphologie, syntaxe, principes de variation, etc.)?

c) Aspects lexicographiques en particulier

- S'il y a lieu de l'évaluer, la connaissance ou la conscience des éléments de microstructure d'un article de dictionnaire est-elle naïve ou avertie? Quel(s) aspect(s) entrent en jeu dans l'intervention (exemples sur plusieurs plans : entrée, définition, marquage, exemplification, citations, renvois, éléments typographiques de l'article, orthographe choisie, catégorie grammaticale, prononciation, synonymes et antonymes, éléments syntaxiques comme les cooccurrents ou les locutions, notes et remarques, etc.)?

- S'il y a lieu de les évaluer, la connaissance ou la conscience d'aspects liés à la macrostructure d'un dictionnaire (comme l'établissement de la nomenclature) ou la connaissance ou la conscience d'enjeux éditoriaux, sociaux et commerciaux semblent-elles naïves ou averties?

- À titre essentiellement exploratoire, s'il est possible d'en dire quelque chose, la conscience de l'aspect humain du travail lexicographique (comme l'existence même des lexicographes, les choix faits par les lexicographes ou la tâche presque utopique qu'ont les lexicographes de faire entrer la langue dans les dictionnaires) est-elle présente en filigrane des interventions? Pourrait-on qualifier cet aspect de naïf ou d'averti?

4.2.2 Précisions méthodologiques sur ces deuxièmes questions : catégories non mutuellement exclusives et continuum

On voit rapidement, dans cette liste de questions, qu'il s'agit d'angles d'analyse pouvant se recouper. Pour ne nommer que quelques exemples, il est possible que la démarche de révision, incluant la recherche dans les ouvrages, soit liée dans certaines interventions à la connaissance ou à la conscience des éléments de microstructure (pour la recherche au « bon endroit » dans l'ouvrage) ou encore à la connaissance ou à la conscience de contraintes éditoriales ou

⁸⁰ Lors de la première phase d'analyse, cet aspect est apparu comme étant celui qui orientait principalement l'intervention vers le côté naïf ou averti dans certaines interventions.

commerciales (pour le choix de l'ouvrage, notamment). Dans certains cas, les connaissances normatives ou la façon de poser le problème (démarche de révision) sont fortement liées à un domaine des sciences du langage et aux connaissances en linguistique, d'un point de vue descriptif.

Un bref exemple sera donné ici pour illustrer que les angles d'analyse peuvent se recouper, soit l'exemple 5. Il concerne l'emploi d'*une féline* (nom féminin) dans un pastiche de communiqué. Dans cet exemple, la façon de nommer la question, de poser le cas, est liée à des connaissances linguistiques comme le repérage de la différence entre un nom (ex. *un félin*, *une féline*?) et un adjectif (ex. *un sourire félin*, *une démarche féline*), qui est lui-même lié à la reconnaissance de ces catégories grammaticales dans la microstructure d'un dictionnaire, notamment.

Exemple 5

58. Travail de session - féline

Par P22a, dimanche 23 novembre 2014, 01:03

bonjour,

Dans le travail de correction du communiqué, je suis bloqué au mot «féline». Selon *antidote*, le nom est invariable, cependant, l'adjectif «félin» est variable et peut s'écrire «féline». *Usito* me dit la même chose. En fait, il n'est pas spécifié que le féminin n'est pas utilisé. Existe-t-il une forme au féminin du nom «félin» ou bien il s'agit d'une erreur dans le texte?

merci

59. Re: Travail de session - féline

Par P66a, dimanche 23 novembre 2014, 09:00

Bonjour P22a,

En fait, tu as déjà trouvé la réponse à ta question. Selon ta recherche dans *Antidote* et *Usito*, le nom *félin* est un nom masculin.

Dans les ouvrages généraux de langue, on nous donne les informations lexicogrammaticales qui s'appliquent à l'entrée, mais on ne nous spécifie pas celles qui ne s'y appliquent pas.

Par exemple, à l'entrée *funérailles*, on nous dit qu'il s'agit d'un mot de la classe grammaticale *nom*, de genre féminin et de nombre pluriel. On ne nous dit pas que *funérailles* n'est pas un adjectif ou un verbe, mais nous le savons grâce au fait qu'il soit catégorisé en tant que nom. Nous savons aussi que *funérailles* n'a pas de forme au masculin ni au singulier parce qu'il est identifié au genre féminin et au nombre pluriel.

Dans le cas qui nous intéresse, en spécifiant que *félin* est un nom masculin, les ouvrages excluent l'existence du **nom** *féline*. C'est donc la preuve que le **nom** *félin* n'a pas de forme au féminin.

Si tu es plus visuel, *Antidote* et *Usito* ont tous les deux un tableau des flexions (ou des formes) pour chaque entrée. Tu y verras qu'il n'existe pas de forme au féminin du **nom** *félin*. (voir photo ci-jointe)

Enfin, si tu es toujours bloqué, à savoir s'il s'agit d'une erreur dans le communiqué, il faut déterminer si *féline* est utilisé en tant que nom ou adjectif. S'il est utilisé en tant que nom, il y a une erreur, puisque *félin* n'a pas de forme au féminin. S'il est utilisé en tant qu'adjectif, il n'y en a pas, puisque l'adjectif *félin* a une forme au féminin.

J'espère que ça te débloque.

Il existe également un continuum évident entre les catégories « naïf », « à la fois naïf et averti » (ou autre combinaison) et « averti » :

[L]e chercheur en vient nécessairement à construire lui-même des catégories d'analyse en croisant des concepts opératoires issus de divers champs complémentaires parce que cohérents entre eux. [...]

Pour éviter les aspects réducteurs des catégories tranchées et des typologies, une solution souple peut être adoptée en traitant les questions en termes de *polarités* entre lesquelles les éléments sont situés sur un *continuum*, plus ou moins proche de telle polarité et plus ou moins lointain de telle autre, sans en être coupé. (Blanchet 2012 : 65)

Toujours dans l'exemple 5, la première intervention (intervention 58) a été jugée « à la fois naïve et avertie » (globalement, lorsque l'on considère le cheminement normatif dans son ensemble) : le participant n'est ni complètement averti (il est « bloqué » par une absence dans les dictionnaires, par ce qui n'est pas dit, qu'on doit déduire), ni complètement naïf (il montre sa connaissance d'éléments importants pour résoudre le cas, comme la différence entre nom et adjectif et quelques ouvrages pertinents dans lesquels on pourrait trouver des pistes). Quant à la seconde intervention (intervention 59), elle a été jugée avertie (voire éloquentement avertie) : le participant maîtrise le vocabulaire linguistique (ex. *informations lexicogrammaticales*), pose clairement la distinction entre les notions centrales à l'étude du cas (ex. nom vs adjectif), démontre sa compréhension des ouvrages (ex. comment le genre et le nombre sont présentés dans deux dictionnaires généraux) et donne un exemple comparatif tout à fait pertinent (ex. *funérailles*). Cela dit, une intervention globalement avertie n'est pas une intervention nécessairement *parfaite* sur tous les plans. Pour aller plus loin, dans le cas de *féline*, il aurait pu être intéressant que le contexte de communication soit évalué ou au moins évoqué (un pastiche de communiqué) pour vérifier si la langue peut se permettre de sortir du cadre des dictionnaires généraux nommés.

Comme dit précédemment (4.1.2), c'est une perspective pédagogique qui permet de trancher entre les différents éléments situés sur un continuum : dans le premier cas, on peut intervenir assez facilement pour rendre la personne plus avertie (ce qui est fait dans la réponse). Dans le deuxième, serait-il vraiment nécessaire d'ajouter de l'information, dans le contexte de la question posée? Peut-être que oui, mais la surenchère sur le contexte de communication, par exemple, pourrait donner une intervention « ultra avertie », une catégorie qui n'était pas nécessaire aux analyses.

Force est de constater que ces difficultés méthodologiques (les éléments se croisant ou se recoupant et les possibilités de continuum) sont à la fois des difficultés inhérentes à ce type de

corpus – composé de discours non encadré par un questionnaire –, mais aussi, probablement, ce qui en fait l'intérêt.

4.2.3 Vers des catégories conceptualisantes et des retombées pédagogiques

La deuxième phase d'analyse ne s'est pas limitée à la liste de questions précédemment établie. Après chacune des interventions, un temps de réflexion et de relecture était nécessaire pour répondre aux questions suivantes :

- Y a-t-il des catégories conceptualisantes en émergence⁸¹ ou des éléments entrant dans leur constitution?
- Y a-t-il d'autres éléments pouvant être considérés dans l'étude des représentations de la langue, de la révision, de la norme, des dictionnaires, etc.?
- Peut-on déjà imaginer des retombées pour le cours, sous forme d'exercice, de présentation, de consigne, de forum, etc.?

Les catégories conceptualisantes dégagées (avec leur définition, leurs propriétés et leurs conditions d'existence⁸²), soit les outils analytiques utilisés pour réfléchir au fil des analyses, et les pistes pédagogiques découlant de l'ensemble des réflexions seront présentées dans le chapitre 6.

⁸¹ Pour illustrer simplement cette émergence, on peut donner l'exemple de la catégorie conceptualisante *Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif* (voir chapitre 6). Après avoir posé la question du processus inductif « Que se passe-t-il à propos des dictionnaires? » à l'ensemble du corpus, on voit émerger le fait que les ouvrages ne sont pas directement en cause dans plusieurs interventions, parfois malgré les apparences (ex. pourquoi une définition n'est pas lue, n'est pas trouvée). On prend conscience qu'il s'agit plutôt de la démarche de révision qui pose problème (ex. difficulté dans l'identification du cas ou non-respect des intentions de l'auteur), de la méconnaissance d'une règle édictée par la norme prescriptive ou la méconnaissance d'un fait linguistique, par exemple. L'importance du phénomène désigné par cette catégorie a mené à la constitution d'un chapitre d'analyse complet sur le cheminement normatif.

⁸² Voir la section 3 du chapitre 2 pour l'approche de Paillé et Mucchielli (2016).

CHAPITRE 4

Le cheminement normatif

L'objectif général de cette thèse étant de contribuer à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et les décisions de correction d'étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes, ce premier chapitre d'analyses sera entièrement consacré au cheminement normatif, défini ainsi précédemment (chapitre 2) : « Processus par lequel les étudiantes et étudiants réfléchissent autour d'un cas normatif, menant ou non à une décision de correction. » Les traces de ce cheminement normatif seront repérées ici dans l'ensemble du corpus d'étude, que des ouvrages de référence aient explicitement été utilisés ou non. Comme on le verra grâce aux catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016) dégagées de l'étude et présentées au chapitre 6, le cheminement normatif est toujours présent et préexiste à l'utilisation des ouvrages⁸³, dont l'absence de consultation peut être aussi révélatrice d'une représentation que leur consultation même.

Dans la première section, je présenterai le portrait d'ensemble du corpus par rapport au cheminement normatif, en me focalisant d'abord sur les catégories d'erreurs normatives repérées par les étudiantes et étudiants lorsqu'ils amorcent leur démarche. J'évaluerai ensuite la pertinence des décisions de correction (démarche expliquée au chapitre 3) et si les interventions peuvent, chacune, être évaluées comme étant averties ou naïves (concepts également décrits précédemment). L'évaluation du regard (averti ou naïf) caractérisant le cheminement normatif, qui est un objectif spécifique de la thèse, servira à approfondir l'ensemble des points qui suivront. Ainsi, la deuxième section du chapitre présentera si la démarche de révision est avertie ou naïve quant à l'identification du cas en cause, quant au respect de l'auteur ou de la phrase originale, quant à la démarche de révision liée au choix de l'ouvrage et quant à la recherche au bon endroit dans l'ouvrage. La troisième section montrera si la prise en compte de l'aspect normatif est avertie ou naïve par rapport à la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive et par rapport aux réflexions métanormatives, tandis que la quatrième section montrera si la prise en compte d'aspects linguistiques, d'un point de vue descriptif et non prescriptif ou normatif, cette fois, est avertie ou naïve. Le chapitre se terminera par un bilan et des constats.

⁸³ Voir le 1^{er} exemple de catégorie au chapitre 6, *Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif*.

1. Portrait d'ensemble du corpus par rapport au cheminement normatif

1.1 Catégories d'erreurs normatives et amorce de la démarche de réflexion ou de recherche dans les ouvrages

La démarche de réflexion ou de recherche dans les ouvrages demandée dans le cours commence par un questionnement sur le type de problème potentiel ou d'erreur qui se présente : est-ce principalement une question d'orthographe (lexicale), de grammaire (ou orthographe grammaticale), de vocabulaire, de syntaxe, de ponctuation, de typographie, de féminisation⁸⁴? Pour les questions d'orthographe, il suffit souvent qu'un ouvrage – peu importe le type – présente le mot à sa nomenclature pour mener l'utilisateur à une réponse satisfaisante, mais il en va autrement pour les questions plus complexes associées aux autres catégories d'erreurs. Dans le cours, une démarche est proposée pour faciliter une recherche rapide et efficace dans les ouvrages, lorsque la recherche est nécessaire et que les connaissances actives font défaut. On peut très brièvement la résumer ainsi⁸⁵ (pour les types d'ouvrages, voir le chapitre 2 et l'annexe 1) :

- **Orthographe lexicale** : on cherche dans n'importe quel type d'ouvrage (le mot a simplement besoin de faire partie de la nomenclature).

Ex. Le mot *cooccurrent* prend-il deux *c* et deux *r*?

- **Grammaire** (ou orthographe grammaticale) : on cherche d'abord dans un dictionnaire de difficultés (difficultés grammaticales classées par ordre alphabétique, avis des auteurs pour trancher la question grammaticale), beaucoup plus rapide que dans une grammaire (utile pour l'enseignement de l'analyse grammaticale, par exemple).

Ex. Peut-on accorder le verbe au singulier et au pluriel (au choix) dans *La foule de passants entra (ou entrèrent) dans le commerce*?

⁸⁴ Les catégories d'erreurs utilisées dans le cours de révision ressemblent à celles utilisées en enseignement du français au secondaire ou au collégial (cf. par exemple le *Guide d'autocorrection du français écrit. Le français tout compris*, de Guénette et al. 2004), à la différence des catégories *typographie* et *féminisation*. La typographie s'ajoute ici comme catégorie nécessaire à la révision de publications soignées, puisque des études en communication et en traduction mènent à des emplois demandant de rédiger et de réviser divers documents publiés. La féminisation, liée aux principes de rédaction épïcène (cf. *Avoir bon genre à l'écrit. Guide de rédaction épïcène* de l'OQLF), concerne à la fois des questions sociales et des questions de grammaire, de vocabulaire et de syntaxe. S'ajoutent à ces catégories d'erreurs (à corriger nécessairement) toutes les questions de style (améliorations suggérées, quand le temps et le mandat le permettent).

⁸⁵ La démarche, qui fait l'objet d'un demi-cours, ne sera pas expliquée ici dans le détail (quel type d'ouvrage peut être utilisé en deuxième lieu et en troisième lieu, par exemple). Cette démarche fait également référence à la rapidité d'évolution de la norme pour chaque catégorie (évolution plus rapide de la norme par rapport au vocabulaire et moins rapide par rapport à la syntaxe, par exemple). Se tenir à jour – donc chercher dans des ouvrages à jour – se fait différemment pour une catégorie ou pour une autre.

- **Vocabulaire** : on cherche d'abord dans un dictionnaire général de langue (nomenclature plus vaste qu'un dictionnaire de difficultés, sens présentés plus nombreux, avec plusieurs exemples et un découpage sémantique plus raffiné, notamment).

Ex. Est-ce que le verbe *affecter* est correctement utilisé dans la phrase *Il a affecté un air surpris devant ce cadeau de la Saint-Nicolas rempli de chocolats*?

- **Syntaxe** : on établit d'abord le problème syntaxique en cause pour savoir où chercher (ex. zone d'exemples des dictionnaires généraux pour l'emploi d'une préposition, fiche de la BDL ou entrée d'un dictionnaire de difficulté pour un problème de négation, etc.).

Ex. Dans la phrase *On ne peut corriger un emploi sans que ne soit évalué le contexte*, le *ne* explétif est-il obligatoire, facultatif ou proscrié?

- **Ponctuation** : il est possible qu'on doive chercher dans *L'art de ponctuer* (de Bernard Tanguay) pour les cas de ponctuation peu enseignés dans le système scolaire; sinon, un tableau de rappel de *La maîtrise du français écrit* est utile pour les problèmes de base (ex. virgules pour encadrer une apposition explicative).

Ex. Peut-on conserver une virgule entre un très long sujet et le verbe (virgule habituellement proscrié)?

- **Typographie** : on trouve réponse à de nombreuses questions typographiques (ex. majuscules de position et de distinction, emploi de l'italique ou du romain, écriture des nombres en lettres ou en chiffres, etc.) dans *Le français au bureau* (et dans les fiches de la BDL qui en sont parfois tirées), ouvrage obligatoire pour le cours. Dans certains cas de mésentente entre les ouvrages, il faut compléter avec *Le Ramat de la typographie*.

Ex. Faut-il toujours écrire *Loi sur l'instruction publique* en romain (sans italique)?

- **Féminisation** : pour les règles concernant la rédaction épicienne (ex. comment former un doublet), le guide *Avoir bon genre à l'écrit*, de l'OQLF, présente plusieurs règles à jour pour le Québec; pour la formation des féminins dans les titres de fonction, on peut avoir recours à un dictionnaire général de langue (ex. *Usito*, pour le Québec) et à plusieurs listes publiées sur la question (ex. BDL).

Ex. Doit-on répéter l'adjectif qui ne fait pas partie d'un titre de fonction lorsque l'on forme un doublet (ex. *les étudiantes gentilles et les étudiants gentils*, comme on le fait pour *les infirmières cliniciennes et infirmiers cliniciens*)?

Par ailleurs, il faut savoir que, souvent, les distinctions de catégories normatives (ex. « grammaire », « syntaxe », etc.) établies pour les situations où l'on doit appliquer des normes prescriptives ne correspondent pas aux découpages que l'on peut présenter en sciences du langage (ex. « morphologie lexicale » pour l'étude des affixes, « phraséologie » pour l'étude des locutions, etc.). Dans le cadre du cours, les catégories normatives *grammaire*, *vocabulaire* et *syntaxe* correspondent à des types de problèmes normatifs comme les suivants :

- **Grammaire** (ou orthographe grammaticale) : surtout des problèmes d'accords en genre, en nombre ou en personne.
- **Vocabulaire** : surtout des problèmes de *sens* liés à une unité lexicale (en particulier : nom, adjectif, verbe), y compris lorsque les unités sont polylexicales (ex. nom composé ou locution verbale).
- **Syntaxe** : surtout des problèmes de construction (de la phrase ou de certains mots) sur l'axe syntagmatique (ex. problèmes d'antécédents, construction de la négation, choix d'une préposition, choix d'un cooccurent⁸⁶, etc.).

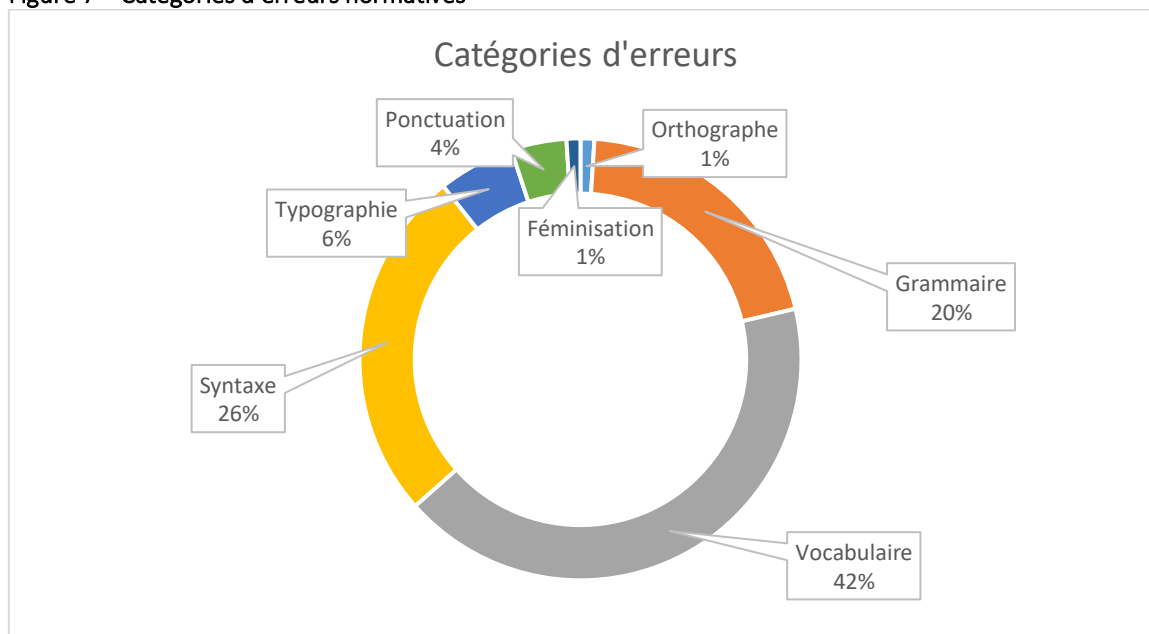
On verra plus loin, dans la section 4, le découpage différent qui est lié aux domaines des sciences du langage.

Dans le corpus d'étude, où les questions sur les devoirs émanent librement des étudiantes et étudiants, près de la moitié des questionnements (42 %) concerne des cas de vocabulaire (ex. le remplacement d'*huile à chauffage* par *mazout*), le quart des cas de syntaxe (26 %) (ex. répéter ou non la préposition *de*) et un cinquième (20 %) des cas de grammaire (ex. l'accord du participe passé avec le *nous* de modestie). Le corpus contient aussi 6 % de cas de typographie (ex. la présence ou l'absence de la ligature⁸⁷ *œ* dans *cœur*), 4 % de cas de ponctuation (ex. la virgule dans certains cas de subordonnées), 1 % de cas d'orthographe (ex. l'emploi de l'orthographe rectifiée dans *combattif/combatif*) et 1 % de cas de féminisation (ex. la répétition de l'adjectif dans le doublet *comptable agréé et comptable agréée*).

⁸⁶ Devant un problème concernant une unité polylexicale à classer selon ces catégories normatives (ex. tirés du corpus : peut-on employer *bout de chou*? peut-on *prendre une « petite » marche?*), un étudiant ou une étudiante doit se demander si sa question est principalement orientée vers la construction de la locution (en syntaxe) ou son sens (en vocabulaire). Étant donné l'interface naturelle entre sens et syntaxe, il arrive qu'un même cas puisse être orienté vers l'un ou l'autre des pôles, selon la nature du questionnement soulevé par la personne participant au forum.

⁸⁷ Certains cas peuvent faire partie de catégories différentes selon l'analyse qu'on en fait, l'objectif de la catégorisation étant d'évaluer, notamment, le type d'ouvrage à utiliser en premier pour mener une recherche fructueuse. Ici, la ligature (*o* et *e* soudés) peut être considérée en typographie parce qu'il s'agit d'un artifice visuel (soudé ou ne pas souder *o* et *e*). On considère alors que l'orthographe de *cœur* ne change pas, ce mot s'écrivant toujours avec un *o* et un *e* (et non avec *eu*, par exemple). La question pourrait être posée autrement, avec un angle orthographique, par exemple si on évalue que *œ* est une lettre à part entière et qu'on se demande si *cœur* s'écrit avec ce digramme particulier et non avec une autre lettre.

Figure 7 – Catégories d'erreurs normatives



N = 196 interventions : vocabulaire (83 interventions), syntaxe (51), grammaire (40), Typographie (11), Ponctuation (8), Orthographe (2), Féminisation (2)

Le type de questionnement peut être influencé par les devoirs eux-mêmes⁸⁸. Toutefois, il faut savoir que le cours de révision comporte des centaines de cas à l'étude, qu'ils fassent l'objet d'exercices ciblés sur de courts segments (comme une révision de phrase comportant une ou plusieurs erreurs grammaticales à repérer précisément) ou qu'ils se trouvent dans un texte complet à réviser, où le doute peut alors être provoqué par un sens, une virgule ou une préposition utilisée dans le texte sans que ce doute soit voulu ou planifié par l'enseignante.

Le fait que les deux principaux types de questionnements du corpus d'étude concernent le vocabulaire et la syntaxe présente un intérêt pour comprendre l'utilisation naïve ou avertie des dictionnaires et en étudier la représentation. On trouve effectivement abondamment d'informations, notamment dans les dictionnaires généraux de langue, sur les sens, les usages,

⁸⁸ Par comparaison, une partie du forum *Cultivez le doute*, dont les questionnements peuvent être tirés de n'importe quelle situation – autorévision, contrats de révision, lectures diverses, médias, etc. – présente quand même des proportions semblables pour les questions de vocabulaire, de syntaxe et de grammaire :

Dans notre corpus, en proportion, 40 % des doutes concernent des questions de vocabulaire, 21 % des erreurs de syntaxe, 19 % des erreurs d'orthographe [fils de discussion sur l'orthographe rectifiée], 17 % des erreurs de grammaire et 3 % des problèmes de féminisation. Aucun cas de typographie (ex. emploi critiqué d'une majuscule, des espacements, etc.) ou de ponctuation (ex. emploi de la virgule, des points de suspension, du point d'interrogation, etc.) ne sont soulevés dans ce corpus. (Dubois et Rheault 2019 : 75)

l'emploi des prépositions ou les cooccurents, pour ne nommer que quelques exemples où il est préférable de savoir naviguer dans la microstructure des ouvrages avant de prendre une décision normative concernant les catégories normatives « vocabulaire » ou « syntaxe ». J'illustrerai ici quelques-unes des catégories (vocabulaire, syntaxe, grammaire, typographie et orthographe) présentant des interventions intéressantes quant à l'utilisation des ouvrages ou des types d'ouvrages.

On voit un exemple de questionnement sur le sens de *filière* (cas normatif de vocabulaire) dans l'intervention suivante, où l'acception « suite de personnes en rapport les unes avec les autres, servant d'intermédiaires à une activité (le plus souvent illicite)⁸⁹ », de même que les exemples de cooccurents comme *remonter la filière*, ne sont pas considérés, alors qu'il s'agit bien du sens présent dans la phrase.

Exemple 1a

11. Examen bidon final - Question 2

Par P2a, mercredi 17 décembre 2014, 19:12

Bonjour à tous!

J'ai une question concernant la question 2 de l'examen bidon final. La phrase est la suivante:

« L'inspecteur Poirier avait rangé les preuves contre l'assassin de Joseph H. : la filière du crime avait été remontée et l'enquête était enfin terminée! Malgré des délais serrés, son équipe était arrivée en temps et l'inspecteur était bien fier d'eux! »

Je voulais savoir pourquoi le terme « filière » n'est pas fautif dans cette phrase. J'ai regardé dans le Petit Robert en ligne. Les définitions sont « instrument, organe destiné à étirer ou à produire des fils », « pièce servant à fileter* en vis » ou « organe, orifice par lequel les araignées, les chenilles produisent leur fil ». Il y en a également d'autres, mais aucune décrivant un classeur ou un porte-document.

J'ai ensuite regardé dans le *Multidictionnaire de la langue française*, 5e édition à la page 721. Le mot « filière » signifie « ensemble des étapes à franchir pour atteindre un résultat, des degrés d'une hiérarchie » ou bien un « réseau ». Par contre, il est écrit que le mot « filière » utilisé au sens de classeur est un anglicisme. Le *Hanse* 6e édition nous informe sur la définition correcte de « filière » qui ne représente pas un classeur.

Est-ce que vous pouvez m'aider à comprendre?

Merci beaucoup!

Dans l'exemple suivant, qui porte d'abord sur l'obligation de reprise des auxiliaires (questionnement syntaxique), le recours aux ouvrages est nécessaire notamment pour comprendre la construction d'un verbe en cause (quel auxiliaire choisir avec le verbe *sortir* et quel type de complément

⁸⁹ TLFi, s.v. « filière », IIIB.

s'impose). Ces informations se trouvent, notamment, dans les dictionnaires généraux de langue, pour qui sait comment les chercher.

Exemple 1b

38. Travail de session - Participe passé du verbe sortir

Par P16b, jeudi 27 novembre 2014, 12:21

Ma coéquipière et moi avons un questionnement au sujet du participe passé du verbe *sortir*.

En fait, lorsque nous effectuons la lecture de la phrase suivante: Le félin a mangé sa ration d'avocats et sorti par la porte principale [...], cette phrase sonne mal à l'oreille.

Nous avons effectué des recherches quant à l'obligation de reprise des auxiliaires. Selon la BDL, de façon générale, il est possible de ne pas répéter le deuxième auxiliaire si les verbes coordonnés sont conjugués au même temps et s'ils ont le même sujet et le même auxiliaire.

De plus, selon *Antidote*, *sortir* doit se conjuguer avec l'auxiliaire *être* sauf quand il a un complément direct. Dans le cas du texte, le verbe *sortir* a un complément indirect, donc il serait nécessaire d'ajouter l'auxiliaire *est*.

Dans *Usito*, il est indiqué que *sortir* peut prendre l'auxiliaire *être* ou *avoir* sans mention d'un CD ou d'un CI.

Est-ce que quelqu'un pourrait nous éclairer?

Les questions grammaticales ne sont pas non plus dénuées d'intérêt pour comprendre l'utilisation des dictionnaires, comme on le voit dans l'exemple 1c, où un participant évoque la pertinence d'un dictionnaire de langue pour résoudre le problème d'accord du participe passé. Il en va de même pour les autres types de questionnements, y compris ceux relatifs à la typographie⁹⁰ (exemple 1d) ou à l'orthographe (exemple 1e).

Exemple 1c (surlignement ajouté)

78. Re: Correction de l'examen p. 7 numéro 18

Par P66a, dimanche 9 novembre 2014, 15:14

[Intervention raccourcie]

En est un pronom qui joue parfois des tours. Il peut être parfois CD, parfois CI. C'est le verbe qui dicte la fonction de *en*.

Ici, *en* ne pourrait être le CD du verbe que si on pouvait dire: *ses clients s'étaient plaint quelque chose*. Or, ce n'est pas une construction possible du verbe pronominal *se plaindre*. On peut se plaindre, on peut se plaindre **de** quelque chose, mais on ne peut pas se plaindre quelque chose (pour vérifier les constructions possibles du verbe *se plaindre*, tu peux consulter un dictionnaire de langue).

Dans cette phrase de l'examen, *en* est un CI, il n'interfère donc pas avec la règle d'accord du participe passé.

⁹⁰ La minuscule liée à la lexicalisation peut être abordée sous un angle typographique, un angle orthographique ou un angle grammatical. La catégorie choisie donne une piste de recherche dans les ouvrages (ouvrage typographique, dictionnaire général de langue ou autre), les pistes liées à toutes les catégories étant pertinentes ici.

J'espère que ça répond à ton questionnement.

Exemple 1d

101. Examen bidon facultatif, #25

Par P65a, mardi 21 octobre 2014, 15:03

Selon Usito, cinzano et martini seraient des noms communs. Pourquoi alors ne faut-il pas corriger "Cinzano" au #21 comme "martini" au #25? Dans les notes étymologiques d'Usito, il est écrit pour les 2 "nom déposé".

Exemple 1e

100. Re: Examen bidon facultatif, #20

Par P24a, mardi 21 octobre 2014, 15:44

Tu as raison. Dans ce cas, ce que je lis peut être correct puisque *combatif* peut maintenant s'écrire avec un ou deux *t*, donc il ne faut pas faire de correction.

En effet, dans le Petit Robert 2014, on écrit d'abord « COMBATTIF, IVE », suivi d'une flèche et de « combatif, ive ».

C'est exactement la même chose sur Termium et Usito, ainsi que dans le Multi 5^e édition (page 335).

Il y a un article très intéressant et plus complet sur le sujet dans le Hanse 6^e édition, à la page 158. On dit: « COMBATIF, adj., COMBATIVITÉ, n.f., ont pu s'écrire avec deux *t*, avec l'agrément de l'Académie (1975) ; celle-ci a voulu imposer un seul *t* en 1987, mais l'usage et les dictionnaires hésitent entre les deux graphies. Les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 conseillent COMBATTIF et COMBATTIVITÉ (RO III.10H). »

Je suis donc allée voir dans le *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* de Chantal Contant, où l'on peut lire à la page 80: « Combattif, ive adj - Le CSLF harmonise la famille : deux *t*, comme battre ».

Alors voilà, les deux graphies sont acceptables, mais les RO recommandent les deux *t*! Pas de correction à apporter dans le cas de l'examen bidon!

La plupart des catégories d'erreurs normatives peuvent donc mener à des constats pertinents concernant les représentations des dictionnaires, comme on le verra au chapitre 5.

1.2 Décisions de correction

La réflexion normative présente dans les forums mène parfois à une décision, de la part des étudiantes et étudiants, d'intervenir ou non dans un texte, mais pas toujours. Cette réflexion se produit parfois à partir d'une décision déjà prise, fournie par exemple dans un corrigé, ou à partir d'une décision de correction qui n'est pas elle-même remise en question (discussion plutôt autour d'une explication ou d'une façon de catégoriser une erreur, par exemple). Ces discussions autour de la norme ont toutes été considérées dans l'optique d'étudier le cheminement normatif, défini précédemment. Par ailleurs, la décision de correction sera définie ainsi :

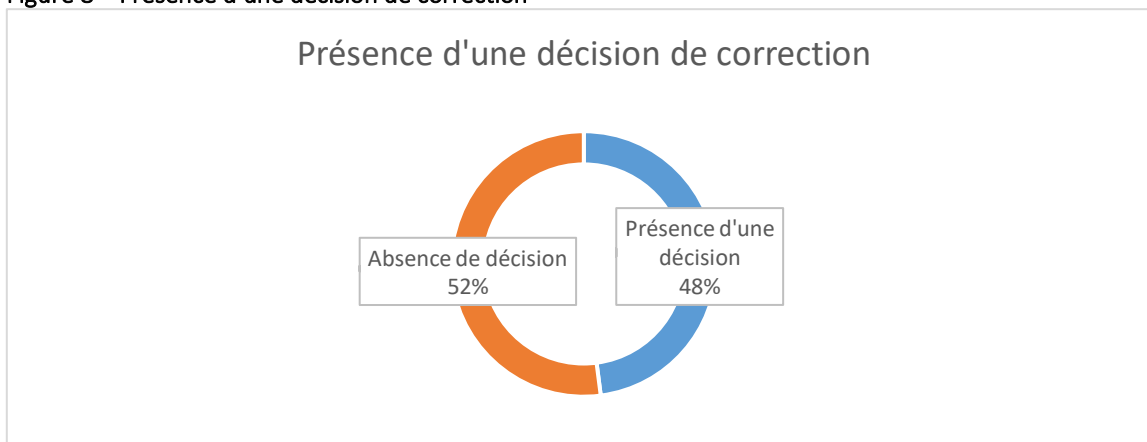
Décision de correction

Action de corriger ou de ne pas corriger réalisée au terme d'une analyse du cas en cause, grâce à des connaissances personnelles antérieures ou grâce à une recherche dans les ouvrages.

Comme on l'a vu dans le chapitre 3, face à un cas normatif devant lequel on doute, on peut corriger, ne pas corriger ou, sans corriger nécessairement, proposer une suggestion (commenter le cas ou proposer une modification qui pourrait être appliquée, ultérieurement, par l'auteur ou par une personne responsable d'approuver le texte final). Ces décisions peuvent être appropriées ou non.

Le corpus d'étude se divise presque également entre les interventions qui conduisent à des décisions de correction prises par les étudiantes et étudiants (48 % des interventions) et celles où il n'y en a pas (52 % des interventions), souvent parce qu'ils n'ont pas besoin de prendre cette décision de correction. Les exemples présentés ci-après montreront des traces d'une réflexion sur la norme, qu'il y ait ou non une décision de correction dans chaque intervention.

Figure 8 – Présence d'une décision de correction



N = 196 interventions : présence d'une décision (94), absence (102)

Dans le fil suivant, on voit, dans l'intervention 51, une question posée (une équipe hésite entre deux décisions, tout en tendant vers l'acceptabilité), suivie d'une décision de correction non appropriée dans l'intervention 52 (correction abusive), d'une décision de correction appropriée dans l'intervention 53 et d'un remerciement dans l'intervention 54. La discussion porte sur l'emploi de la locution « pour diffusion immédiate », chapeautant un communiqué, dans le cadre du travail de session.

Exemple 2

51. Travail de session - Pour diffusion immédiate

Par P15b, mardi 25 novembre 2014, 14:07

Ma coéquipière et moi avons un petit doute quant à l'avis de publication «pour diffusion immédiate».

Nous avons l'impression que ce terme pouvait être utilisé. Toutefois, dans le FAB 7e édition à la page 684, il ne figure pas dans la liste des avis de publication d'un communiqué de presse. Quant au Multi 5e édition à la page 1328, le mot *diffusion* peut être utilisé comme synonyme du mot *publication*.

Est-ce que l'emploi de «pour diffusion immédiate» est donc acceptable? Qu'en pensez-vous?

52. Re: Travail de session - Pour diffusion immédiate

Par P40a, mardi 25 novembre 2014, 15:42

Bonjour,

Si on regarde dans le Multi 5e édition sous l'entrée "diffusion", on peut voir qu'il est mentionné "action de transmettre par la radio, la télévision." ou encore "action de distribuer commercialement un ouvrage, un produit culturel". Dans le présent cas, il ne s'agit ni de l'un ni de l'autre, car le message est sur papier et il n'est pas distribué à des fins commerciales. Le Petit Robert donne les mêmes définitions.

Ainsi, je serais portée à dire que dans ce cas-ci "diffusion" n'est pas le terme à employer.

53. Re: Travail de session - Pour diffusion immédiate

Par P66a, mardi 25 novembre 2014, 21:40

Bonjour,

Vous avez semé le doute, alors je suis allée lire la page 684 du FAB 7e, où on nous explique les composantes d'un communiqué. On nous explique entre autres ce qu'est un communiqué de presse : [le communiqué de presse] porte une information à la connaissance des médias afin que ces derniers la publient ou la **diffusent** et la fassent ainsi connaître au grand public.

L'avis de publication *pour diffusion immédiate* est destiné aux médias; il les informe du fait qu'ils peuvent diffuser l'information du communiqué dès sa réception.

En réponse au questionnement de **P15b** et de sa coéquipière, je me permet de faire ressortir que les exemples de la page 684 du FAB 7e nous sont seulement présentés comme *quelques possibilités*. C'est donc que d'autres formulations sont possibles. À la page 689 du FAB 7e, il y a un exemple d'un avis de nomination sous forme de communiqué. Cet exemple de communiqué contient le verbe diffuser (à diffuser dès réception).

De plus, si on regarde dans un dictionnaire de langue (on évitera de vérifier les sens d'un mot dans les dictionnaires de difficultés : ceux-ci ne contiennent pas tous les sens attestés), on remarque que *diffuser* peut signifier *répandre ou propager qqch. dans le public (PR 1.3; Usito 2.)*. C'est bien là l'intention d'un communiqué : répandre, propager — donc diffuser — la nouvelle dans le public.

D'après ma recherche, je crois pouvoir conclure que ce que je lis peut être correct. Je m'abstiendrai donc de corriger.

54. Re: Travail de session - Pour diffusion immédiate

Par P15b, jeudi 27 novembre 2014, 14:39

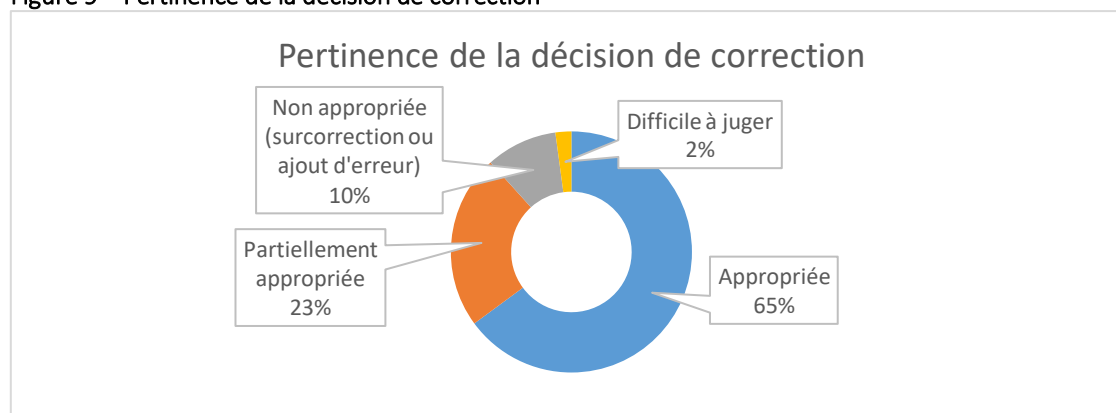
Merci beaucoup!

1.2.1 Pertinence des décisions de correction

La plupart des interventions incluant une décision de correction, dans le corpus d'étude, présentent une décision de correction appropriée (65 %), alors qu'une faible proportion présente une décision

de correction non appropriée (10 %), comme un ajout d'erreur ou une « surcorrection » (par exemple, un changement inutile ou amenant une modification stylistique ou sémantique non appropriée). Les autres interventions montrent des décisions de correction partiellement appropriées (23 %) ou sont difficiles à juger (2 %), par exemple parce que l'intervention manque de clarté.

Figure 9 – Pertinence de la décision de correction



N = 94 : appropriée (61), partiellement appropriée (22), non appropriée (9), difficile à juger (2)

Le pourcentage des décisions qui ne sont pas entièrement appropriées (33 %, soit 10 % non appropriées et 23 % partiellement appropriées), qui peut être lié au contexte d'apprentissage – où on développe les capacités de révision d'une personne en formation⁹¹ –, est moins élevé que celui des décisions appropriées (65 %). On verra plus loin que plusieurs étudiantes et étudiants préfèrent avoir recours à des questions ou à des réflexions – ce que permet le format du forum ayant mené au corpus d'étude⁹² – plutôt que de présenter des décisions de correction non pertinentes.

⁹¹ Par comparaison, dans la thèse de Laflamme (2009 : 80-81 et 155-157), les six réviseurs professionnels étudiés présentaient un taux de 10,5 % de modifications lexicales difficilement justifiables (appelées, dans cette étude, « problèmes pressentis » – modifications effectuées, commentées par les réviseurs, mais sans problème présent dans le texte d'origine (8 %) – et « problèmes inconnus » – modifications non commentées par les réviseurs (2,5 %) –, parmi une vingtaine de types de problèmes ayant mené à des modifications comme « erreur d'orthographe grammaticale », « vocabulaire non adapté », « mauvais lien », etc.). Il n'est pas possible de savoir le pourcentage d'ajout d'erreurs dans ce corpus, puisque, « [e]n vertu d'une entente avec les réviseurs, la pertinence et la qualité des modifications ne font pas l'objet d'analyses » (Laflamme 2009 : 80).

⁹² Les contextes d'examens diffèrent puisque la décision de corriger ou non doit être prise. Il en va de même pour certains forums du corpus de référence, comme les « Questions de norme de Caroline ». Par exemple, à une question portant sur un zeugme potentiel, 60 % des interventions présentaient une bonne réponse, 23 % une mauvaise réponse, 11 % une réponse nuancée et 6 % des interventions n'avaient pas pu être considérées (Dubois 2016b). On peut remarquer ici que le taux de bonne réponse (autour de 60 %) se ressemble dans le corpus d'étude et dans ce forum tiré du corpus de référence.

Les étudiantes et étudiants doivent quand même rester conscients qu'à terme, sur le marché du travail, une seule décision de correction non pertinente peut mener à des conflits avec l'auteur du texte, ce qui est sans doute la raison pour laquelle Horguelin et Pharand mettent en garde les réviseurs débutants :

Le réviseur débutant (ou resté à ce niveau) est souvent porté à effectuer des corrections non justifiées, en raison d'une fausse conception de la langue ou de la révision, ou tout simplement par étourderie ou négligence. (Horguelin et Pharand 2009 : 31)

Les exemples suivants montrent une décision de correction appropriée, une décision partiellement appropriée et une décision non appropriée, peu importe qu'un ouvrage ait été consulté ou non.

Décision de correction appropriée

Cet exemple présente de façon éloquent un cas relatif à l'accord du participe passé lorsque *en* est complément indirect (CI), un cas présent dans une phrase d'examen de mi-session. La décision de correction est appropriée⁹³ : le participe passé *plaint* reste invariable, il ne faut pas le corriger.

Exemple 3

78. Re: Correction de l'examen p. 7 numéro 18

Par P66a, dimanche 9 novembre 2014, 15:14

Bonjour **non-participant**,

Je ne sais pas dans quel groupe tu es. Pour être certaine de bien t'expliquer pourquoi on doit accorder, je réécrirai la phrase au complet comme elle apparaissait dans mon examen (soit avec les 7 erreurs).

Le cabinet de mme Labonté était situé au Nord du Boulevard Laviolette, de l'autre côté du Mont Coq, à 1 heure et 1/4 du centre-ville, et ses clients s'en étaient souvent plaint de cela.

En est un pronom qui joue parfois des tours. Il peut être parfois CD, parfois CI. C'est le verbe qui dicte la fonction de *en*.

Ici, *en* ne pourrait être le CD du verbe que si on pouvait dire: *ses clients s'étaient plaint quelque chose*. Or, ce n'est pas une construction possible du verbe pronominal *se plaindre*. On peut se plaindre, on peut se plaindre **de** quelque chose, mais on ne peut pas se plaindre quelque chose (pour vérifier les constructions possibles du verbe *se plaindre*, tu peux consulter un dictionnaire de langue).

Dans cette phrase de l'examen, *en* est un CI, il n'interfère donc pas avec la règle d'accord du participe passé.

J'espère que ça répond à ton questionnement.

⁹³ Cet exemple pourra également être réutilisé plus loin, notamment pour démontrer la maîtrise d'éléments de microstructure d'un dictionnaire général de langue.

Décision de correction partiellement appropriée

Si l'on se concentre uniquement sur la décision de correction dans l'exemple suivant, on voit que la phrase contient effectivement une anacoluthie (une rupture de construction syntaxique, le sujet sous-jacent de *veuillez* n'étant pas le même que celui de *espérant*). Par contre, ajouter *en* ne corrige pas le problème, s'il s'agit bien de la correction proposée⁹⁴ pour régler l'anacoluthie (***En*** *espérant une réponse rapide, veuillez agréer [...]*). Il s'agirait donc ici d'une correction partiellement appropriée.

Exemple 4

164. MFE: p. 296 #49

Par P8a, mardi 23 septembre 2014, 20:41

Bonsoir!

Je n'arrivais pas à trouver l'erreur dans la phrase "Espérant une réponse rapide, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués." J'ai cherché dans le Multi, Hanse et la BDL, et à chaque fois on présentait la formule "veuillez agréer" comme étant correcte. C'est alors que j'ai remarqué le participe présent en début de phrase: s'agirait-il ici, comme je le crois, d'une anacoluthie?

Aussi, je me suis demandé si je ne devais pas ajouter la préposition "En" devant "espérant".

Merci!

Décision de correction non appropriée

L'ajout d'erreur ou le remplacement d'un emploi correct par un autre emploi correct (apportant parfois un changement sémantique ou stylistique non souhaité par l'auteur) résultent de décisions de correction non appropriées. Ces deux cas seront illustrés.

Le premier exemple montre une erreur ajoutée (interventions 107 et 109 dans le fil de discussion), soit l'ajout d'un trait d'union à l'adjectif, dans *une militante non fumeuse*, alors que c'est plutôt le nom *non-fumeuse* qui doit prendre le trait d'union, comme expliqué dans le fil.

Exemple 5a

107. Examen Bidon I phrase 3

Par P40a, dimanche 19 octobre 2014, 20:48

Bonjour,

Dans l'examen bidon dans la phrase 3 il est écrit: "une militante non fumeuse". Dans ma correction j'ai souligné "non fumeuse" et j'ai ajouté un trait d'union, mais selon le corrigé il n'y aurait pas d'erreur. Cependant, en cherchant dans le Multi et dans le GDT on retrouve bien ce terme avec un trait d'union. De plus, dans le GDT, le terme "non fumeur", sans trait d'union, est catégorisé comme un "terme déconseillé". Si on regarde la BDL, on retrouve aussi, sous l'onglet "non-" de la rubrique "mots

⁹⁴ Les interventions ne sont pas toujours parfaitement claires à cet égard.

composés avec préposition ou adverbe" le mot "non-fumeur" avec un trait d'union. De plus, la banque de donnée nous informe que lorsque le mot formé avec l'adverbe "non" est un nom, on doit mettre un trait d'union. Ainsi, est-ce que ce serait une erreur qui aurait été oubliée dans le corrigé ou bien quelqu'un aurait-il une autre explication?

Merci

108. Re: Examen Bidon I phrase 3

Par P55b, dimanche 19 octobre 2014, 21:59

Bon, j'y vais avec mes connaissances actives du cours CRM 300, mais ces propos sont aussi expliqués dans la BDL. Le préfixe "non" prend un trait d'union devant un nom, mais pas devant un adjectif. Ce qui te porte à confusion dans le Multi et le GDT est que "non-fumeur" peut être un nom, mais dans la phrase de l'examen bidon, il s'agit d'un adjectif. Donc, il ne faut pas mettre de trait d'union.

109. Re: Examen Bidon I phrase 3

Par P52a, lundi 20 octobre 2014, 09:21

j'avais aussi corrigé non fumeuse. Je comprend l'idée de l'adjectif, et du «ce que je vois peut-il être correct», mais c'est un piège douteux ici. L'utilisation de non-fumeur, dans l'usage, est un nom, et, bien qu'il puisse être un adjectif, j'aimerais bien qu'on m'indique, dans la réalité, un exemple d'utilisation de ce mot comme adjectif....

110. Re: Examen Bidon I phrase 3

par [Caroline Dubois](#), lundi 20 octobre 2014, 13:09

Une militante **active**, une militante **enthousiaste**, une militante **non fumeuse** (sans trait d'union) = **adjectifs** (qui suivent un déterminant + un nom).

(À comparer avec une non-fumeuse = déterminant + nom, donc avec trait d'union.)

Le deuxième exemple révèle, pour sa part, un cas délicat de pléonasme présumé (*affirmer avec certitude*). La tâche de révision exigeant le respect des intentions de l'auteur, des nuances sémantiques de l'emploi ou du texte et du contexte de communication, ces éléments auraient dû être considérés avant qu'une correction soit appliquée. En cas de doute, il vaut mieux ne pas intervenir dans le texte (ne pas corriger) ou émettre une suggestion nuancée. Ici, la décision de correction n'est donc pas appropriée, il s'agit de « surcorrection⁹⁵ ». On verra plus loin l'importance de la question « Ce que je lis peut-il être correct? » dans la démarche de révision, liée notamment à l'emploi des dictionnaires.

Exemple 5b

86. Re: Examen bidon facultatif question 13

Par P52a, vendredi 17 octobre 2014, 21:47

J'ai fait l'examen facultatif, mais je suis passé sur ce cas sans le voir.

Je serais cependant tenté de dire comme toi: je pense aussi qu'il s'agit d'un pléonasme. Je n'ai pas fait d'autres recherches, mais pour moi, quand on énonce quelque chose qu'on tient pour vrai, c'est qu'on

⁹⁵ « Dans le cours de révision, "surcorrection" est employé – et non hypercorrection – pour désigner les corrections abusives, comme le fait de changer un emploi correct par un autre emploi tout aussi correct dans un contexte donné, souvent sans justification acceptable. » (Dubois 2016a : 271)

y croit. Que le fait soit avéré ou non est secondaire. Idem pour certitude: le fait d'avoir une certitude ne veut pas dire qu'elle est avérée, juste qu'on y croit, qu'on la tient pour vrai. En ce sens, affirmer avec certitude, c'est dire deux fois qu'on tient quelque chose pour vrai.

87. Re: Examen bidon facultatif question 13
par [Caroline Dubois](#), lundi 20 octobre 2014, 13:04

Essayez une phrase ou un contexte différent où on pourrait douter sans certitude.

Ex. J'affirme, mais avec un léger doute, que le chauffage fonctionnera pendant l'examen.

Si on peut affirmer tout en doutant, on peut aussi affirmer avec certitude, non?

Enfin, il faut préciser que le processus de justification entourant une décision de correction – ne respectant pas la démarche de révision et la question « Ce que je lis peut-il être correct? » dans l'exemple précédent – importe parfois autant que la décision elle-même, tant du point de vue de la formatrice du cours que du point de vue de la personne qui se fait réviser. Deux ou plusieurs décisions de correction différentes peuvent ainsi être pertinentes dans un même contexte, comme on le voit dans l'exemple suivant, où le participant choisit de conserver, de façon appropriée, semble-t-il, la construction *bénéficier de quelque chose*, attestée dans plusieurs dictionnaires généraux de langue. Puisque l'emploi est encore critiqué dans certains ouvrages (comme des dictionnaires de difficultés, à tendance parfois plus puriste ou mis à jour moins souvent que certains dictionnaires généraux), il aurait pu être tout aussi approprié de corriger l'emploi – par exemple en tenant compte d'un contexte de communication où l'on ne peut pas se permettre de critique sur l'aspect normatif⁹⁶ – ou de procéder à une suggestion nuancée. La démarche de révision et la justification occupent une part importante dans le jugement de pertinence sur la décision de correction.

Exemple 6 (surlignement ajouté) - exemple comparatif (justification et décision plus pertinentes)

181. Re: recueil p.23 #22

Par P66a, jeudi 18 septembre 2014, 16:02

J'ai le même problème avec d'autres ouvrages.

Hanse, « bénéficier » :

Bénéficier [...] ne peut signifier que « tirer profit d'un avantage » et doit donc avoir pour sujet la personne ou la chose qui tire profit: Il a bénéficié de circonstances atténuantes. Ils bénéficient de certaines primes.

⁹⁶ Les études en communication mènent certains de nos diplômés à rédiger ou à réviser des discours de ministres, par exemple. On peut imaginer qu'un discours d'une ministre de la Culture, lors d'une Semaine de la langue française, pourrait provoquer un tollé ou un débat s'il contenait des emplois critiqués (ou qui ont déjà été critiqués). Ces éléments de contexte doivent être soupesés dans une tâche de révision.

Grand Robert, « bénéficié 2 », 2.b. :

(Sujet n. de chose). BÉNÉFICIER À : apporter un profit à (qqn, qqch.). Les progrès de la science bénéficient surtout aux pays développés.

TLFi, « bénéficié 2 », I.B. :

Néol. [Le suj. désigne un inanimé] Bénéficié à; bénéficié à qqc. ou à qqn. Profiter à quelque chose ou à quelqu'un, lui être bénéfique :

- 5. Encore, les progrès des économies dominantes sont-ils loin de bénéficier automatiquement et nécessairement aux économies dominées.

Deux grands dictionnaires de langue et Usito attestent cet usage; c'est donc que ce que je vois peut être correct. Je m'abstiens de corriger.

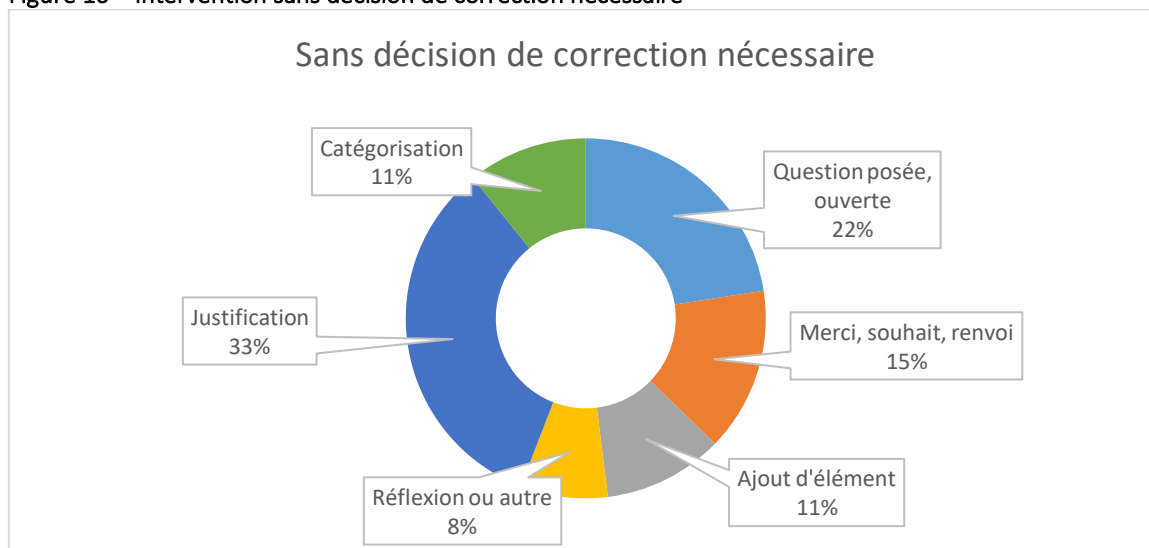
1.2.2 Interventions sans décision de correction nécessaire

Dans le corpus d'étude, certaines interventions ne présentent pas de décisions de correction parce qu'il s'agit plutôt d'une discussion entourant une justification (33 %), d'une question posée, ouverte (22 %), d'un remerciement⁹⁷, d'un souhait ou d'un renvoi à un autre forum (15 %), d'un simple ajout d'élément (11 %), d'une discussion sur une catégorie d'erreur (11 %), d'une réflexion générale, qui aurait pu parfois figurer dans un autre forum, ou d'un autre cas (8 %). Qu'il y ait ou non une décision de correction dans une intervention, on peut y voir un cheminement normatif avec, par exemple, une démarche de révision, des idées sur la langue, la norme ou sur les dictionnaires, des arguments pour choisir un emploi ou l'autre, un outil ou l'autre, etc. Dans le cadre de mon étude, les interventions restent pertinentes à analyser la plupart du temps.

Il faut noter ici que les décisions de correction déjà données par un corrigé, sans que cette décision soit remise en cause, n'ont pas été considérées comme des décisions de correction des étudiantes et étudiants et figurent donc dans cette catégorie-ci (« sans prise de décision nécessaire »).

⁹⁷ Ex. « D'accord merci beaucoup! Je n'avais pas pensé à fouiller dans la BDL sous l'entrée "d'autres"... » (intervention 199).

Figure 10 – Intervention sans décision de correction nécessaire



N = 102 interventions : justification (34), question posée, ouverte (23), remerciement, souhait ou renvoi (15), ajout d'élément (11), catégorisation (11), réflexion ou autre (8).

Tous les cas de figure ne seront pas exemplifiés. Les interventions suivantes présentent un exemple de question, un exemple de discussion sur une catégorisation (catégorie liée à une erreur déjà corrigée), un exemple de questionnement sur une justification à donner (devant une décision de correction déjà prise) et un exemple où un élément est ajouté dans le fil de discussion, participant de ce fait au cheminement normatif. Dans un fil de discussion, chaque intervention peut faire progresser la réflexion autour de la norme, certaines présentant le recours à un ou plusieurs ouvrages, d'autres non, mais complétant l'ensemble.

Question posée, ouverte

Puisque le corpus d'étude est tiré du forum *Questions et réponses sur les devoirs* et qu'il se compose de 37 % d'interventions (73/196)⁹⁸ constituant des débuts de fils de discussion (fils lancés, qu'il y ait ou non une suite), il faut s'attendre à ce qu'il y ait aussi de simples questions posées, ouvertes, sans décision de correction présentée. Dans l'exemple suivant, l'intervenant pose une question, il « cultive le doute », comme enseigné dans le cours, plutôt que de présenter une correction non appropriée (qui serait de la surcorrection⁹⁹).

⁹⁸ Comme vu dans le chapitre 3.

⁹⁹ Sur le plan méthodologique, la différence peut être tenue entre les interventions présentant une décision de correction (plus affirmée) appropriée ou non appropriée et celles présentant plutôt des questions pour éviter la surcorrection (dans une démarche de doute). Ce sont les deuxièmes qui se trouvent ici. Ces décisions n'auraient pas été appropriées, mais elles n'ont pas été prises, à juste titre.

Exemple 7

203. MFE p. 292 #26

Par P11b, samedi 13 septembre 2014, 23:12

Pour la phrase suivante : Il y avait là six à sept personnes qui attendaient après vous.

J'ai lu dans le Dictionnaire des difficultés du français de Hanse que si c'était deux chiffres qui se suivent, on devait dire « six ou sept personnes ». Je comprend cela, mais est-ce que ça veut dire que dans tous les autres cas il faudrait dire « à »?

Ex : Il y avait là six OU huit personnes qui attendaient après vous.

Merci de m'éclaircir.

[Intervention raccourcie]

Catégorisation

Pour amorcer la démarche et, parfois, pour chercher rapidement et efficacement dans les ouvrages de référence, les étudiantes et étudiants sont invités à catégoriser les erreurs potentielles. Ainsi, une erreur d'orthographe potentielle demande rarement une longue réflexion sur les types d'ouvrages : on doit trouver un ouvrage avec une nomenclature suffisante pour que le mot y figure. Pour les erreurs de grammaire, un dictionnaire de difficultés (classant les difficultés par ordre alphabétique, présentant des résumés de règles) pourra la plupart du temps fournir une réponse plus rapide qu'une grammaire. Il en va autrement des erreurs de syntaxe potentielles, qui demandent d'abord des connaissances d'analyse et qui, parfois, exigent de faire une lecture avertie de la microstructure des dictionnaires généraux de langue, comme on le verra au chapitre 5.

Le cas présenté ici (différence entre la catégorie normative « vocabulaire » et la catégorie normative « syntaxe ») revient régulièrement dans le cours de révision. Sur le plan de la démarche de recherche dans les ouvrages et sur le plan de la correction choisie, les deux catégories peuvent se valoir. Dans l'exemple suivant, l'emploi pronominal critiqué¹⁰⁰ *se mériter* peut être corrigé par *gagner* (un changement en « vocabulaire ») ou par *mériter* (un changement morphosyntaxique, en enlevant le pronom critiqué), selon la situation de communication. On ne discute pas ici de la décision de correction, mais plutôt de la catégorie d'erreur, qui précède souvent, dans la démarche, le choix d'un type d'ouvrage approprié, comme on le verra plus loin, dans la section 2.

¹⁰⁰ On ne commentera pas ici le fait que cet emploi soit critiqué ou non, ou qu'il soit critiqué à tort ou non. La question de la présence de réflexions métanormatives sera abordée plus loin.

Exemple 8

114. Examen Bidon no 23

Par P29a, dimanche 19 octobre 2014, 21:06

Bonjour!

Je sais que la forme pronominale "se mériter" est critiquée. Ceci dit, dans le corrigé de l'examen, la faute est catégorisée comme étant une erreur de vocabulaire, alors que, dans le recueil à la page 18, elle est classée dans la catégorie "syntaxe". Pourtant, la justification est la même aux deux endroits!

Moi, je l'avais catégorisé dans syntaxe mais correction en vocabulaire.

Est-ce que toutes ses réponses sont bonnes ou alors il y a une nuance que je n'arrive pas à saisir entre vocabulaire et syntaxe?

Merci!

Justification

Plusieurs interventions ne présentent pas de décision de correction parce qu'on cherche plutôt à expliquer une décision déjà prise (présentée par quelqu'un d'autre ou, souvent, par un corrigé).

Dans l'exemple suivant, le participant tente d'expliquer à quelqu'un d'autre pourquoi « dû à » doit être conservé dans la première phrase de l'examen (*un revirement dû à qqch.*, où *dû* est le participe passé du verbe *devoir* et se trouve directement lié au nom *revirement*) et qu'il doit être corrigé dans une autre phrase (*dû à une raideur à la nuque*, où *dû à* est utilisé comme préposition, emploi critiqué en français actuel parce qu'il calque la syntaxe de l'anglais). Cette discussion a lieu après la correction de l'examen en classe.

Exemple 9 (soulignement du participant)

63. Re: Correction de l'examen numéro 21

Par P6a, vendredi 21 novembre 2014, 06:46

Je trouve ce cas un peu difficile aussi, car l'emploi correct ressemble à l'emploi fautif... Par contre, quand tu prends le temps de bien vérifier son synonyme dans la phrase il reconnaissable!!

Dans Usito on dit que «dû à» est correct lorsqu'il désigne «causé par», «attribuable à» ou «provoqué par». Il est un anglicisme lorsqu'il désigne plutôt «à cause de», «en raison de».

La première phrase de l'examen:

«Son revirement était sans doute dû à quelque opération plus ou moins régulière dont elle avait le secret [...]»

On pourrait très bien dire: «Son revirement était sans doute **provoqué par** quelque opération [...]» (et on peut difficilement dire: «Son revirement était sans doute à cause de quelque opération [...]»)

Pour la deuxième phrase de l'examen:

«Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume dû à une raideur à la nuque.»

On pourrait très bien dire: «Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume **à cause d'**une raideur à la nuque.» (mais pas vraiment: «Zoë, d'habitude si polie,

s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume provoqué par une raideur à la nuque.»)
J'espère que cela t'aidera un peu!

Ajout d'élément dans le cheminement normatif

Il arrive qu'un participant veuille faire un simple ajout d'élément pour participer au cheminement normatif. Quelqu'un peut, par exemple, demander pourquoi (ou quand) on doit faire la ligature dans le mot *cœur*. On peut lui répondre en proposant une justification. Si quelqu'un veut ajouter un élément complémentaire, sans justification directe avec le cas en cause et sans décision de correction au sujet du cas en cause, ce sera alors un « ajout d'élément », comme on le voit dans l'exemple suivant. La personne aborde un cas connexe (la différence de prononciation dans *cœur*, *Œdipe*, *œdème*), qui n'est pas nécessairement directement lié à la décision de correction de départ (faire la ligature ou non dans *cœur*).

Exemple 10

74. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve
Par P63a, mercredi 5 novembre 2014, 11:10

Je voudrais juste faire un ajout à l'intervention de **P66a**. La lettre double *oe* peut former un son différent selon la ou les lettres qui suivent. Pour *cœur*, la prononciation est correcte (keur). Cependant, pour *Œdipe*, ou *œdème*, la prononciation sera (édip) et (édem).

Comme **P66a** le mentionne, en consultant un dictionnaire de langue, on peut vérifier l'orthographe, et en même temps, la prononciation. :)

Les démarches complémentaires qui n'incluent ni décision normative ni justification par rapport au cas en cause ont également été classées dans cette catégorie. Dans l'exemple suivant, au sujet d'une discussion ayant eu lieu quelques jours plus tôt sur *balance de ligne*, un complément d'information est apporté sur la façon de trouver un des emplois déjà évoqué (*ligne de produits*).

Exemple 11

137. Re: MFE p303 n° 97
Par P66a, jeudi 9 octobre 2014, 14:52

Un suivi au sujet de *ligne de produits*

Pour trouver la fiche dans le GDT, il fallait chercher avec le syntagme exact.

http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869379

Le GDT accepte donc *ligne de produits* comme synonyme standard de *gamme de produits*.

Le GDT et la BDL, deux services offerts par l'OQLF, n'ont donc pas la même opinion en ce qui concerne la *ligne de produits*. C'est une énigme...

Ces deux types d'interventions sont des compléments de justification (parfois faits directement à la demande de la personne formatrice). On voit dans les exemples précédents qu'ils participent pleinement au cheminement normatif. La fin du deuxième exemple (« Le GDT et la BDL, deux services offerts par l'OQLF, n'ont donc pas la même opinion en ce qui concerne la ligne de produits. C'est une énigme... »¹⁰¹) montre l'intérêt de conserver tout le cheminement normatif pour étudier la représentation des dictionnaires, et de conserver plusieurs types d'ouvrages pour ce faire.

1.3 Intervention naïve ou avertie, dans l'ensemble

Pour que le portrait d'ensemble du cheminement normatif, dans le corpus d'étude, dépasse la simple question de la décision de correction – entre autres puisque environ la moitié des interventions du corpus d'étude n'en contiennent pas –, l'aspect naïf ou averti d'une intervention sera considéré (cf. chapitre 2¹⁰²). On peut rappeler que, dans une intervention **avertie**, les étudiantes et étudiants – sans être des experts – maîtrisent plusieurs aspects du cheminement normatif (ex. identification du cas normatif en cause, respect de l'auteur, compréhension du contexte original de la phrase ou démonstration de connaissances linguistiques), ce qui favorise les décisions de correction ou les réflexions pertinentes sur la norme ou sur la langue. À l'autre opposé du continuum, dans une intervention **naïve**, les étudiantes et étudiants – moins aguerris par rapport à plusieurs aspects du cheminement normatif – semblent avoir beaucoup à apprendre : ils n'ont pas encore la connaissance de ces aspects ou ne démontrent pas qu'ils l'ont.

Le regard d'ensemble averti ou naïf peut porter sur différents aspects : la démarche de révision, la conception de la langue (d'un point de vue descriptif), les ouvrages de référence en particulier, etc. Le regard peut être à la fois naïf sur un aspect et averti sur un autre. Tous ces aspects peuvent bien entendu s'entrecroiser. Par ailleurs, les interventions peuvent être « averties » à des degrés divers : d'assez averties à très averties, par exemple. Comme on l'a vu dans le chapitre 3, c'est une perspective d'enseignante (avec un bagage de linguiste) qui a été retenue pour déterminer si une intervention était globalement naïve ou avertie. Ainsi, les questions qui ont permis de trancher entre les deux opposés du spectre et qui ont guidé l'analyse pourraient ressembler à « Pourrait-on rendre cette intervention plus avertie en fonction des objectifs du cours¹⁰³? » et « À propos de quels aspects

¹⁰¹ Ce genre de cas sera traité dans les aspects lexicographiques entourant la production des dictionnaires, au chapitre 5.

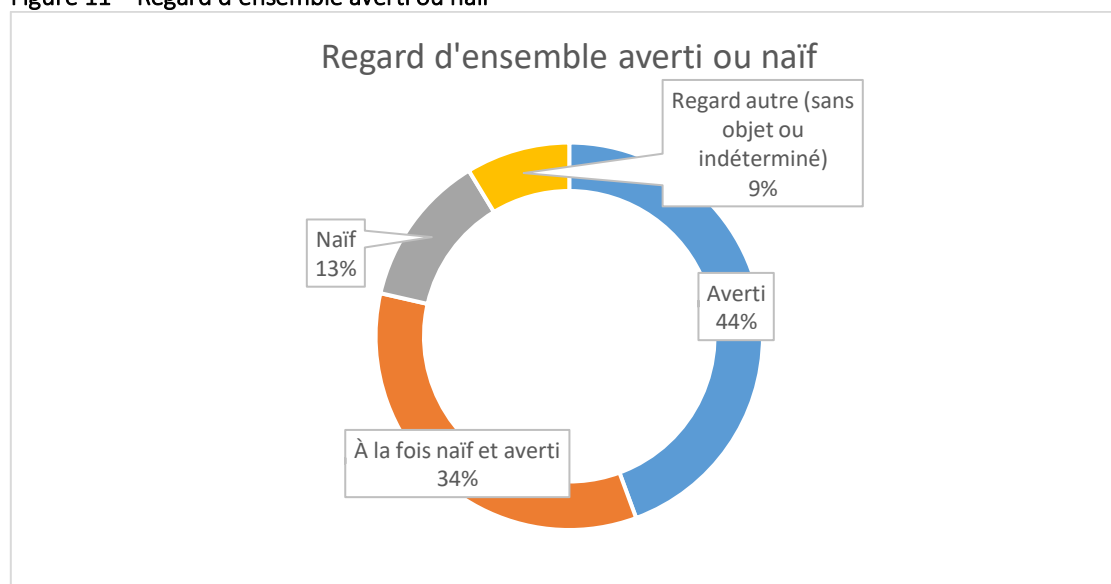
¹⁰² On peut rappeler que cette terminologie a été empruntée à Lehmann (2014).

¹⁰³ Ce n'est donc pas la question de la compréhension globale d'un cas qui a servi de guide (comme dans Dubois et Rheault 2016, 2017 et 2019), et encore moins la question de savoir si l'étudiante ou l'étudiant

cette intervention est-elle ou non avertie? ». Comme expliqué précédemment (chapitre 3), les aspects dégagés dans une première phase d'analyse ont été approfondis un à un pour une deuxième phase d'analyse, dont les résultats sont présentés ci-après et au chapitre 5.

Dans le corpus d'étude, une majorité d'interventions apparaissent globalement averties (44 %), suivies des interventions à la fois naïves et averties (34 %), des interventions naïves (13 %) et des interventions où le regard est autre (sans objet ou indéterminé) (9 %)¹⁰⁴.

Figure 11 – Regard d'ensemble averti ou naïf



N = 196 interventions : averti (87), à la fois naïf et averti (67), naïf (25), autres (sans objet ou indéterminé) (17)

Plusieurs exemples serviront ici à illustrer ce classement central, qui sera utilisé dans tout le présent chapitre et dans le suivant, portant plus particulièrement sur l'utilisation des dictionnaires. Je commencerai toujours par présenter des exemples avertis, tout de suite suivis des exemples naïfs, pour mieux illustrer ces opposés. Dans certains cas, je pourrai utiliser des exemples provenant d'un

derrière l'intervention était « bon » ou « pas bon ». Les interventions du forum illustrent simplement le parcours de personnes qui sont en cours d'apprentissage et qui progressent, pouvant présenter un regard naïf (ne pas encore savoir quelque chose, ne pas savoir comment s'y prendre), mais qui a le potentiel de devenir averti dans le cadre du cours.

¹⁰⁴ Cette dernière étiquette concerne majoritairement des remerciements ou d'autres courtes interventions de ce type, où le regard ne peut être considéré comme naïf ou averti. Les interventions difficiles à analyser ou ne présentant pas suffisamment d'information pour que le regard soit évalué figurent également dans les « autres » (ex. « À tête reposée, j'ai trouvé un peu plus, mais pas davantage que ce que les autres ont trouvé », intervention 229, citée en entier).

même fil de discussion pour mettre en lumière les oppositions, mais le contenu du corpus ne le permet pas toujours.

1.3.1 Regard averti

Un regard averti transparait d’une intervention lorsque le portrait d’ensemble présenté est juste et pertinent à un ou plusieurs égards (langue, norme, démarche de révision, contenu des ouvrages, etc.). Une impression de facilité, liée à la maîtrise d’un sujet ou d’une démarche, peut se dégager de l’intervention, comme on le voit dans les trois exemples suivants.

L’intervention présentée en 12a répond à la question suivante : « *En montant* est un régionalisme canadien pour *et plus* selon PR2014. C'est la seule explication que j'ai trouvée pour justifier l'erreur! Quelqu'un aurait une piste à me suggérer? » (intervention 213).

Exemple 12a

214. Re: MFE p.293 no32

Par P66a, dimanche 14 septembre 2014, 07:53

Cette phrase m'a fait réfléchir sur mes méthodes de justification; c'est ici que le cours CRM103¹⁰⁵ m'est venu en aide. As-tu pensé à analyser le groupe *en montant*?

De quel groupe est-il? Quelles sont ses fonctions possibles? Les respectent-il? Est-ce que le sens voulu de la phrase est respecté?

J'espère t'avoir éclairé une piste!

Les exemples suivants font partie d’un même fil de discussion, lancé avec la question formulée ainsi par une étudiante ou un étudiant : « J'ai beaucoup de difficultés à trouver la justification de pourquoi "demander une question" est incorrect. En fait, plus je regarde dans mes ouvrages de référence, plus il me semble acceptable... Quelqu'un pourrait me donner une piste pour m'éclairer? » (intervention 231).

Cette question sera suivie plus loin dans le fil d’un questionnaire sur l’utilisation du terme « anglicisme » pour justifier une réponse (interventions 233, 234, non reproduites). Les participants croient qu’il faut éviter le terme « anglicisme » pour justifier une réponse dans le cours, ce qui n’est pas tout à fait juste, comme le relève P66 dans l’intervention 235.

¹⁰⁵ Cours de grammaire *Norme et analyse*, l’un des préalables du cours *Révision de textes*.

Exemple 12b

232. Re: MFE P.289 #4

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 11:47

Selon ce que **Caroline** a dit en classe, on devrait pouvoir remplacer un mot par sa définition.

Si tu regardes dans un dictionnaire de langue, peux-tu remplacer *demander* par sa définition ou ses « synonymes » sans changer le sens?

Dans un dictionnaire de langue, quel verbe utilise-t-on pour accompagner le mot *question*?

Cette construction nous arriverait-elle de l'anglais?

235. Re: MFE P.289 #4

Par P66a, jeudi 11 septembre 2014, 13:05

La catégorie d'une erreur de peut pas être anglicisme, mais la justification d'une erreur peut l'être (feuillet de méthodologie des phrases à corriger du MFE, point 3.1). De plus, étant donné que vous avez des sources, vous évitez les risques de faux anglicismes ou de surcorrection.

Si vous voulez, au lieu de justifier par l'anglicisme, vous pouvez démontrer que les sens de *demander* ne sont pas applicables dans l'expression « demander une question ». Pour cette méthode de justification, un dictionnaire de langue sera plus utile qu'un dictionnaire de difficultés.

Dans le corpus d'étude, plusieurs participants ont présenté des interventions averties. On remarquera quand même que P66, très actif et souvent cité dans ce chapitre, fait office de modèle.

1.3.2 Regard naïf

Comme cela a été dit précédemment, les interventions naïves montrent qu'une connaissance ou un processus de traitement du cas n'est pas encore acquis. Elles peuvent afficher des préoccupations (ex. « Je ne sais pas du tout où chercher »), dégager un certain désarroi (ex. « Je suis complètement mêlé ») ou, au contraire, elles peuvent dégager de l'assurance tout en présentant des décisions de correction non pertinentes (ajouts d'erreurs ou surcorrection). Elles présentent souvent une certaine confusion par rapport à un ou plusieurs éléments, comme on le voit dans l'exemple suivant.

Dans l'intervention 79, comme l'étudiante ou l'étudiant ne perçoit pas le problème avec *huile* ou avec le syntagme *huile à chauffage* (le problème ne portant pas sur le chauffage en tant que tel, comme référent, ni sur le mot *chauffage*), il ou elle ne sait pas où chercher, soit à quel endroit dans un ouvrage, mais peut-être pas dans quel ouvrage non plus. On voit dans ma réponse (une tentative pour « rendre averti ») que ces éléments sont ciblés, mais sans trop de succès, l'intervention suivante étant toujours naïve à l'égard de plusieurs éléments (type d'ouvrage choisi, interprétation des marques, perception de la norme, etc., des éléments qui seront couverts plus loin dans ce chapitre ou dans le chapitre suivant).

Exemple 13

79. L'hiver est un virus

Par P44a, dimanche 2 novembre 2014, 15:58

Bonjour,

Dans le texte à corriger «l'hiver est un virus!», il y a une faute que je n'ai pas réussis à identifier du premier coup. Il s'agit de la faute «huile à chauffage» qui doit être corrigée par «mazout». En recherchant le mot mazout, j'ai compris qu'il s'agissait d'un résidu de la distillation du pétrole. Seulement, je me demande encore pourquoi huile à chauffage est un emploi incorrect. Aussi, lorsque l'on parle de mazout, on dit souvent «chauffage au mazout».

Bref, si quelqu'un a une explication claire, manifestez-vous!

80. Re: L'hiver est un virus

par [Caroline Dubois](#), lundi 3 novembre 2014, 09:12

Dans quels ouvrages avez-vous cherché? Et à quel endroit (ex. entrées *mazout*, *huile*, *huile à chauffage*, etc.)?

81. Re: L'hiver est un virus

Par P44a, lundi 3 novembre 2014, 22:22

J'ai regardé dans le Larousse, et j'ai constaté que «huile à chauffage» est inscrit à titre d'expression au Canada.

Dans le Petit Robert, on dit que «huile à chauffage» est un emploi critiqué, mais qu'il est tout de même dit au Canada.

Par contre, en regardant l'entrée «huile» dans le multi, je me suis vite rendu compte qu'il s'agissait du calque de l'anglais «heating oil»

Je me demandais donc s'il ne s'agirait pas plus d'une erreur de style (niveau de langue) qu'une véritable erreur de vocabulaire.

1.3.3 Regard à la fois naïf et averti

Cette appellation a servi dans des conditions un peu différentes : une intervention présentant des éléments avertis et des éléments naïfs (sans que l'un ressorte plus que l'autre) ou une intervention présentant des éléments n'étant pas assez saillants pour être qualifiés d'essentiellement naïfs ou d'essentiellement avertis (des éléments ni tout à fait naïfs, ni tout à fait avertis).

Dans le fil suivant, présenté en entier, où les réponses des interventions 238 et 239 sont essentiellement averties, la première intervention (intervention 237) a été jugée « à la fois naïve et avertie » : avertie parce que la personne qui intervient sait correctement nommer le problème (on reconnaît le problème de prépositions) et qu'elle connaît une correction, mais naïve en ce qui a trait à la recherche dans les ouvrages (on ne sait pas encore où chercher, malgré la démarche présentée en classe, ce dont cette personne est, du reste, consciente).

Exemple 14

237. MFE p.291 #16-17

Par P60a, jeudi 11 septembre 2014, 12:18

J'ai de la difficulté à savoir dans quel ouvrage trouver les justifications qui pourraient être appropriées aux corrections faites dans ces deux numéros (usage de préposition). Par exemple, "arriver À temps" ou bien "pour pallier la crise". Je suis capable de bien corriger la phrase mais sans vérifier dans les ouvrages...seulement avec mes connaissances générales. Auriez-vous un truc de justification ou bien des ouvrages à recommander pour savoir quel préposition employer avec certains mots (ou si on doit en employer avec ces mots)?

238. Re: MFE p.291 #16-17

Par P69a, jeudi 11 septembre 2014, 14:26

Pour le numéro 17, j'ai trouvé beaucoup d'informations pertinentes dans le MULTI 5^e éd. "temps". Il y est indiqué que la construction "en temps" est fautive, car elle est calquée sur l'anglais "on time". Je crois que cette justification est suffisante pour expliquer le changement de préposition nécessaire dans ce cas.

En ce qui concerne le numéro 16, je pense qu'une bonne justification serait simplement d'indiquer que le verbe "pallier" est transitif direct. Sa construction ne requiert pas de préposition puisqu'il amène un complément direct. Un dictionnaire de langue est à mon avis la meilleure source pour justifier cette correction.

J'espère que ça t'éclaire!

Signature

239. Re: MFE p.291 #16-17

Par P66a, jeudi 11 septembre 2014, 14:34

Pour l'usage des prépositions, je vérifie parfois dans le site *BTB*, outils d'aide à la rédaction, *Le Rouleau des prépositions*.

Par contre, pour le verbe "pallier" il n'y avait rien donc je suis allée consulter le site de la *Banque de dépannage linguistique*. J'ai cherché le verbe "pallier". La fiche indique que ce verbe s'emploie avec un CD, donc sans prépositions.

Ensuite, pour vérifier j'ai trouvé le verbe "pallier" dans le *Multi (5^e édition)*. Encore une fois, il est spécifié que "le verbe se construit avec un complément direct et non avec la préposition à".

J'espère que cela peut t'aider à justifier tes réponses . :)

Parfois un fil peut faire ressortir la tendance d'une intervention par rapport à une autre. Dans le fil suivant, une zone d'ambiguïté n'est ni repérée dans la première intervention (intervention 179), ni dans la deuxième (intervention 180). Si les corrigés et certains ouvrages indiquent une erreur où d'autres ouvrages n'en indiquent pas, c'est qu'il s'agit ici d'une zone où la norme est en train d'évoluer (l'absence de correction et la correction peuvent être considérées comme pertinentes en fonction de la façon de justifier). Toutefois, on peut juger la première intervention à la fois naïve et avertie (l'étudiant ou l'étudiante sait où regarder dans un ouvrage et cible en partie le problème, mais il ou elle ne semble pas voir la distinction entre les perspectives des deux ouvrages consultés ou le fait que le Multi et le corrigé ne tiennent pas compte de l'évolution de la norme sur ce point),

tandis que la deuxième intervention est beaucoup plus avertie selon les critères présentés (les types d'ouvrages sont considérés, notamment).

Exemple 15

179. recueil p.23 #22

P3a, jeudi 18 septembre 2014, 14:13

Dans le recueil p.23 #22, il y a la phrase suivante: Nos erreurs bénéficient à la concurrence.

Dans le multi 4e édition p.176, c'est très bien expliqué que le sujet du verbe doit être la personne qui tire profit de quelque chose. Donc que la phrase correcte serait: La concurrence bénéficie de nos erreurs. Contrairement au verbe profiter où c'est possible que la chose apporte un profit à quelqu'un, comme dans l'exemple: Ces cours profiteront aux élèves

Par contre, Usito me mélange. Il y ait écrit: Bénéficier à, synonyme de profiter à. Ex: Votre erreur va bénéficier à votre ennemi. Cette phrase ressemble beaucoup à celle du devoir et elle est ici défini comme correcte.

Je me demande si Usito a fait une erreur, où s'il y a un sens caché que je ne comprend pas. Merci!

180. Re: recueil p.23 #22

par [Caroline Dubois](#), jeudi 18 septembre 2014, 15:24

Question pour tous (en complément)

Que peut-on voir dans les autres dictionnaires de langue? Dans la BDL? Dans les autres dictionnaires de difficultés?

181. Re: recueil p.23 #22

Par P66a, jeudi 18 septembre 2014, 16:02

J'ai le même problème avec d'autres ouvrages.

Hanse, « bénéficié » :

Bénéficié [...] ne peut signifier que « tirer profit d'un avantage » et doit donc avoir pour sujet la personne ou la chose qui tire profit: Il a bénéficié de circonstances atténuantes. Ils bénéficient de certaines primes.

Grand Robert, « bénéficié 2 », 2.b. :

(Sujet n. de chose). BÉNÉFICIER À : apporter un profit à (qqn, qqch.). Les progrès de la science bénéficient surtout aux pays développés.

TLFi, « bénéficié 2 », I.B. :

Néol. [Le suj. désigne un inanimé] Bénéficié à; bénéficié à qqc. ou à qqn. Profiter à quelque chose ou à quelqu'un, lui être bénéfique :

● 5. Encore, les progrès des économies dominantes sont-ils loin de bénéficier automatiquement et nécessairement aux économies dominées.

Deux grands dictionnaires de langue et Usito attestent cet usage; c'est donc que ce que je vois peut être correct. Je m'abstiens de corriger.

La présence de plusieurs interventions à la fois naïves et averties illustre bien que les étudiantes et étudiants sont en cours d'apprentissage.

2. Démarche de révision

La démarche de révision est un des principaux éléments du cheminement normatif. Chapeautant le processus, cette démarche peut mener à une décision de correction, que les ouvrages de référence soient cités et utilisés ou non. Dans le corpus étudié, les composantes suivantes de cette démarche ont pu être repérées : la façon d'identifier le cas ou de poser sa question; le respect de l'auteur ou du contexte original de la phrase; s'il y a lieu, le choix de l'ouvrage en fonction de la démarche proposée dans le cours ou l'endroit précis de l'ouvrage considéré pour trouver une réponse à sa question.

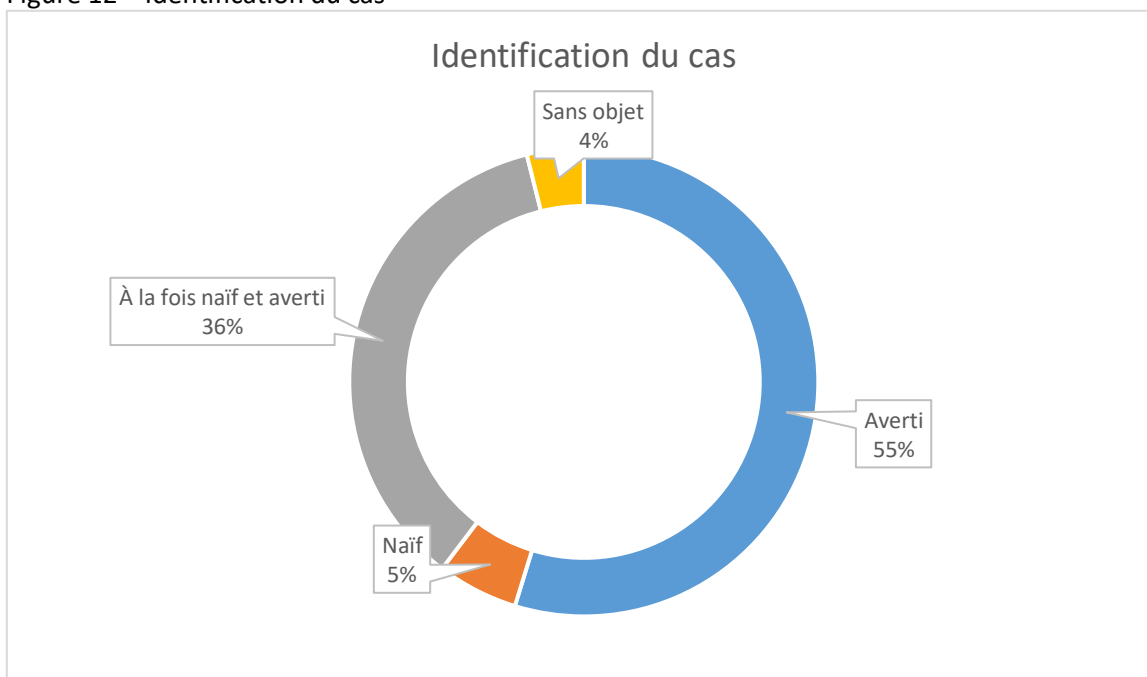
2.1 Identification du cas

Un problème correctement identifié oriente le reste de la démarche. Sans problème dûment identifié ou nommé, tout le cheminement normatif peut être faussé, incluant l'utilisation des ouvrages de référence. De surcroît, lorsqu'un cas est mal posé, il est parfois difficile pour l'analyste de comprendre l'objet de l'intervention, ce qui teinte l'interprétation d'ensemble.

On peut reconnaître qu'une intervention est avertie sur ce plan lorsque le cas est identifié de façon judicieuse (ex. vocabulaire précis et juste, problème bien cerné, question posée juste et claire, etc.). À contrario, les interventions naïves montrent qu'il reste encore quelque chose à apprendre sur cet aspect, qu'il s'agisse de la façon de formuler le cas ou des connaissances sous-jacentes nécessaires pour identifier un cas en cause (ex. vocabulaire utilisé peu précis ou erroné, mauvais cas identifié, question posée floue, peu claire, etc.).

Une majorité des interventions du corpus ont été considérées comme averties quant à l'identification du cas (55 %), suivies des interventions à la fois naïves et averties sur ce plan (36 %), des interventions naïves (5 %) et de quelques interventions où cet aspect était sans objet (4 %), sur lesquelles on ne reviendra pas.

Figure 12 – Identification du cas



N = 179¹⁰⁶ : averti (98), à la fois naïf et averti (64), naïf (10), sans objet (7)

Démarche avertie quant à l'identification du cas (n = 98)

Dans la plupart des interventions, les problèmes sont clairement posés. Dans l'exemple suivant, qui porte sur une phrase à corriger sans contexte, on remet en question la proposition d'un corrigé de remplacer *offense* par *délit* ou *infraction*, notamment parce que « certains pays condamnent, et emprisonnent, des gens pour une offense ». Cette mise en contexte jette un éclairage particulièrement averti sur le cas et pose les bases d'une démarche de révision avertie dans l'ensemble, incluant le respect de l'auteur, tout en replaçant la question dans son contexte pédagogique (une courte réflexion « métanormative »).

Exemple 16

111. offense

Par P63a, dimanche 5 octobre 2014, 11:02

MFE p. 302 no. 92

«L'offense pour laquelle il a été condamné est bien plus grave qu'un simple vol de vélo.»

Je n'ai pas trouvé où on dit qu'on doit remplacer «offense» par «infraction» ou «délit» (selon le corrigé). J'ai regardé dans plusieurs ouvrages, mais sans rien trouver.

¹⁰⁶ À partir d'ici, le nombre d'interventions évaluées sera de 179. Les interventions jugées « sans objet » pour tous les critères combinés ont été retranchées. Toutes celles pouvant être évaluées pour au moins un des critères évalués par la suite ont été conservées.

Le Petit Robert 2014 dit, « offense » est une parole ou action qui offense, qui blesse qqn dans son honneur, dans sa dignité (sens 1); c'est aussi un outrage envers un chef d'État (sens 3). Une « infraction » est une violation d'un engagement, d'une loi, d'une convention (sens 1); et une violation d'un engagement, d'une loi, d'une convention (sens 2).

Ce que j'en déduis, c'est qu'une offense est dirigée vers quelqu'un, alors qu'une infraction est contre une loi.

Si je me demande si ce que je lis peut être correct, et sachant que certains pays condamnent, et emprisonnent, des gens pour une offense, est-ce qu'on se doit de corriger cette phrase? Je comprends que l'exercice a un but pédagogique, mais, d'après moi, cette phrase peut avoir du sens. À moins que la loi écrite dise qu'on n'a pas le droit de faire outrage au chef d'État? Alors ce serait une violation d'une loi (une infraction).

Quelqu'un peut-il m'aider à comprendre la correction? Ou est-ce que la phrase, dans un certain contexte, pourrait avoir du sens?

Démarche naïve quant à l'identification du cas (n = 10)

Quelques interventions du sous-corpus démontrent des façons plus naïves de poser un problème normatif, démontrant qu'il reste des connaissances à acquérir. Dans le premier exemple, déjà présenté (5a), l'étudiante ou l'étudiant pose le problème normatif en considérant *non fumeuse* comme un seul « terme », sans voir qu'il s'agit parfois d'un adjectif, parfois d'un nom¹⁰⁷. Comme on l'a déjà vu, cette méprise aura une influence sur tout le reste de la démarche et il en résultera un ajout d'erreur.

Exemple 17a (surlignement ajouté)

107. Examen Bidon I phrase 3

Par P40a, dimanche 19 octobre 2014, 20:48

Bonjour,

Dans l'examen bidon dans la phrase 3 il est écrit: "une militante non fumeuse". Dans ma correction j'ai souligné "non fumeuse" et j'ai ajouté un trait d'union, mais selon le corrigé il n'y aurait pas d'erreur. Cependant, en cherchant dans le Multi et dans le GDT on retrouve bien ce terme avec un trait d'union. De plus, dans le GDT, le terme "non fumeur", sans trait d'union, est catégorisé comme un "terme déconseillé". Si on regarde la BDL, on retrouve aussi, sous l'onglet "non-" de la rubrique "mots composés avec préposition ou adverbe" le mot "non-fumeur" avec un trait d'union. De plus, la banque de donnée nous informe que lorsque le mot formé avec l'adverbe "non" est un nom, on doit mettre un trait d'union. Ainsi, est-ce que ce serait une erreur qui aurait été oubliée dans le corrigé ou bien quelqu'un aurait-il une autre explication?

Merci

Le deuxième exemple présente sans doute un cas plus complexe, mais peu surprenant si on considère le contexte culturel et médiatique dans lequel baignent les personnes participant au

¹⁰⁷ Ici, la façon de poser le problème est aussi liée aux connaissances sur la langue et la norme (problèmes d'analyse grammaticale), comme on le verra plus loin. Dans l'exemple suivant (*bout de chou*), ces connaissances sur la langue seront liées à la variation linguistique.

forum¹⁰⁸ : quelqu'un oppose ici l'usage « réel » (« un mot réellement d'usage dans la langue française ») à un usage oral ou familier, comme si l'usage réel ou la langue française n'incluaient pas de part orale ni familière, ce qui renvoie à un mythe sur la langue difficile à déboulonner. Cette façon de poser le problème peut évidemment avoir des conséquences sur la façon d'interpréter le contenu des ouvrages.

Exemple 17b

8. Bouts de chou

Par P37a, jeudi 18 décembre 2014, 12:34

Dans le texte *Échanges épistolaires du Frère Flavien*, dans le deuxième texte, on trouve le mot « bouts de chou ». Je me suis questionné afin de savoir si ce mot était réellement d'usage dans la langue française ou si c'était seulement une expression que l'on utilisait à l'oral ou dans un langage familier.

[Intervention raccourcie]

Démarche à la fois naïve et avertie quant à l'identification du cas (n = 64)

Le premier exemple illustrant une question posée « à la fois naïve et avertie » peut demander quelques lectures interprétatives.

La question sur l'utilisation de *à* ou *ou* est posée à travers deux interventions, qui se suivent à moins de 45 minutes d'intervalle, tard en soirée. Puisqu'il faut remplacer *Il y avait là six à sept personnes* par *six ou sept personnes* (les demi-personnes n'étant pas possibles), quelqu'un se demande d'abord s'il faut étendre cette correction à d'autres cas (soit d'utiliser *à* ou *ou* pour d'autres comparaisons de nombres de personnes, les propos étant contradictoires dans la première intervention). L'exemple de la première intervention est ensuite rectifié, puis la personne se demande s'il y a une façon de savoir ce que l'auteur veut dire, sans doute pour pouvoir proposer comme correction *6 à 8 personnes* ou *6 ou 8 personnes* (alors qu'il n'y a pas de problème posé, pas de phrase de base).

Les commentaires sur l'heure tardive ne sont pas anodins et expliquent peut-être que l'étudiante ou l'étudiant ne sache pas poser le problème de façon parfaitement avertie ou qu'il ou elle ne revienne pas sur la démarche proposée dans le cours (« ce que je lis peut-il être correct? », à partir d'un cas concret), élément sur lequel on reviendra dans la section suivante¹⁰⁹.

¹⁰⁸ On peut penser ici à la façon de poser les problèmes linguistiques par le chroniqueur linguistique Guy Bertrand, de Radio-Canada, dont les chroniques ont été étudiées sous l'angle de l'anglicisme par Elchacar et Salita (2019).

¹⁰⁹ Comme il a été présenté au chapitre 2 avec les considérations méthodologiques, plusieurs éléments de la grille s'entrecroisent naturellement (chacun ne se croisant pas *toujours*), puisqu'ils peuvent être tous liés. Ici,

Exemple 18a

203. MFE p. 292 #26

Par P11b, samedi 13 septembre 2014, 23:12

Pour la phrase suivante : Il y avait là six à sept personnes qui attendaient après vous.

J'ai lu dans le Dictionnaire des difficultés du français de Hanse que si c'était deux chiffres qui se suivent, on devait dire « six ou sept personnes ». Je comprend cela, mais est-ce que ça veut dire que dans tous les autres cas il faudrait dire « à »?

Ex : Il y avait là six OU huit personnes qui attendaient après vous.

Merci de m'éclaircir.

P.S. Et oui je fais de la révision de textes à 23:11 un samedi soir, j'ai une vie palpitante! ;)

204. Re: MFE p. 292 #26

Par P11b, dimanche 14 septembre 2014, 00:54

Dans mon exemple je voulais dire six À huit personnes.

Mon questionnement est plutôt sur le fait de savoir comment on fait pour déterminer si l'auteur voulait dire « il y avait là entre 6 et 8 personnes » ou bien « il y avait là exactement 6 personnes OU exactement 8 personnes »

Est-ce que tout simplement dans ce cas les deux formes seraient acceptées selon le contexte?

Je ne sais pas si ma réponse est plus claire, mais bon, il est tard!

Ici, la façon de poser la question n'est pas parfaitement naïve (on peut étendre un questionnement à partir d'un cas proposé), mais elle n'est certainement pas avertie, notamment en raison du manque de clarté.

Dans le deuxième exemple, la question des deux variantes orthographiques possibles (*combattif* ou *combatif*) est posée de façon pertinente. Toutefois, le problème est présenté avec l'affirmation que le mot s'écrit de deux façons différentes « sans les RO » (sans les rectifications orthographiques), ce qui manque de justesse (*combattif* étant une variante rectifiée, sur le modèle de *battre*). La façon de formuler le problème, ici, cache peut-être un autre questionnement (la façon de présenter les orthographes dans *Usito* ou autre chose).

Exemple 18b

99. Examen bidon facultatif, #20

Par P65a, mardi 21 octobre 2014, 14:41

Pourquoi "combattif" n'est pas bon? Selon Usito, et ce, sans les RO, on dit que "combatif" s'écrit des 2 façons... Est-ce qu'une suggestion serait acceptée ici?

la façon de nommer le problème et la démarche de respect de l'auteur s'entrecroisent, mais pas dans l'exemple suivant (où on verra que deux variantes orthographiques d'un même mot peuvent être correctes et donc qu'il vaut mieux soit ne pas corriger l'un par l'autre, soit émettre une suggestion nuancée à ce sujet).

2.2 Respect de l’auteur ou de la phrase originale

Plusieurs interventions citées précédemment ont déjà montré l’importance du respect de l’auteur dans une démarche de révision de textes, cet « auteur » pouvant par ailleurs être un client, mais étant plus souvent un ou une collègue de travail ou une personne de niveau supérieur dans la hiérarchie de l’organisme ou de l’entreprise. Dans le cadre du cours, il n’y a pas toujours d’auteur réel ou de client, en particulier dans les exercices de révisions de phrases : il faut alors restituer un contexte, imaginer ce qu’il pourrait être. Le principe du respect de la phrase originale reste pertinent (« Ce que je lis peut-il être correct? »).

La démarche proposée dans le cours de révision se distingue nettement d’une démarche d’autorévision (où on peut changer tout ce que l’on souhaite dans son propre texte, au gré de son humeur ou de son style) ou d’une démarche de correction dans un cadre d’enseignement de la rédaction, par exemple, où un enseignant peut intervenir dans le texte d’un étudiant pour toute raison pédagogique liée à son cours, et où la notion d’« auteur » ne présente pas la même pertinence.

Les manuels traitant de révision de textes et s’adressant à un public¹¹⁰ semblable à celui des étudiantes et étudiants cités ici soulignent l’importance de cette question. Par exemple, le chapitre du *Français au bureau* portant sur la révision linguistique et la correction d’épreuves décrit les tâches de révision en concluant que « le réviseur ou la réviseuse effectue ces tâches tout en respectant l’intention de l’auteur » (Cajolet-Laganière et Guilloton 2014 : 450). Horguelin et Pharand (2009) consacrent plusieurs paragraphes aux rapports humains entre l’auteur et le réviseur unilingue, qui doit démontrer tact, souplesse, discernement, humilité, patience et « doit fuir le purisme outrancier et viser essentiellement la clarté et la correction [...] [en plus d’] assurer

¹¹⁰ On remarquera que la démarche liée au respect de l’auteur est absente des manuels traitant de correction et s’adressant à un autre public, même si le titre du manuel inclut le mot « révision de textes » (ex. *Revu et corrigé. Révision de textes en français*, d’Hélène Dufour, chez Chenelière Éducation, ou *Mission : possible. Stratégies d’autocorrection du français*, de Renaud Bellemare, publié chez Beauchemin/Chenelière Éducation). La question du respect de l’auteur n’est parfois pas pertinente pour les destinataires de ces ouvrages, comme un élève du secondaire ou du cégep se préparant à une production écrite, ou elle n’est traitée, sans doute parce qu’on associe « révision » et « grammaire » : « *Revu et corrigé – Révision de textes en français*, 2^e édition est un outil autonome de grammaire nouvelle présentant toutes les notions utiles en secrétariat. Il donne aux élèves des moyens de réviser efficacement leurs textes tout en leur permettant d’acquérir plus d’autonomie dans la recherche d’erreurs et dans leur correction. » Repéré à <https://www.cheneliere.ca/6122-livre-module-3-revision-de-textes-en-francais-revu-et-corrige-2e-edition.html>. (Page consultée le 15 mai 2019.)

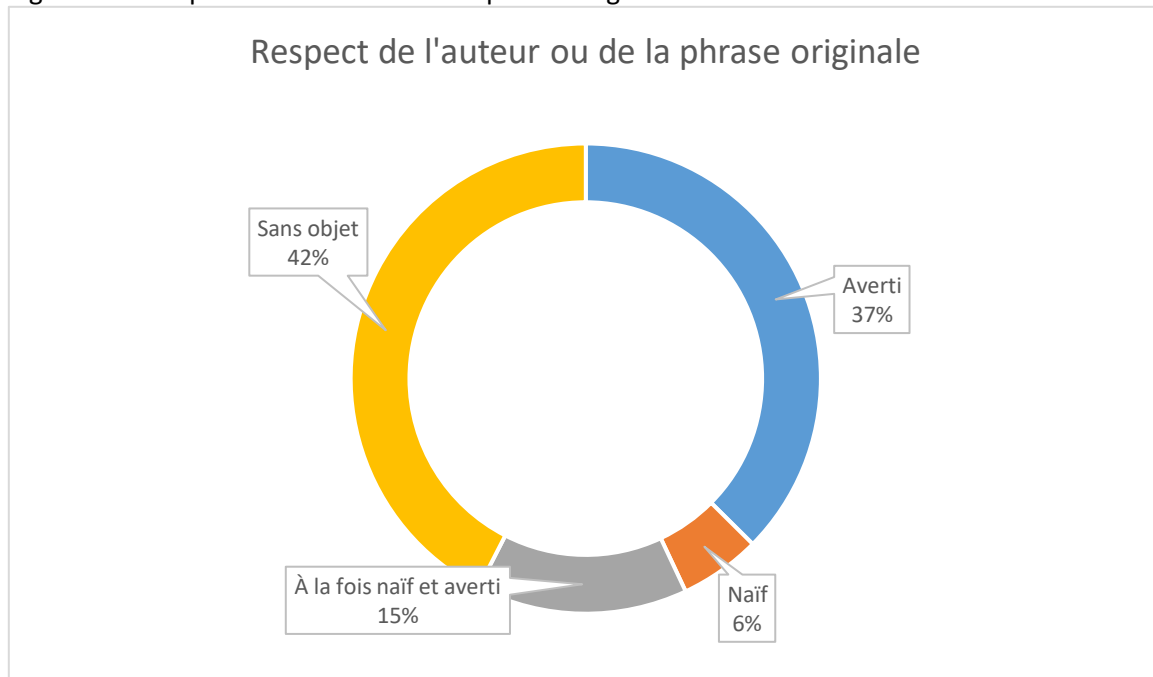
l'efficacité du message et non se livrer à des exercices de style » (Horguelin et Pharand 2009 : 72). La conclusion du manuel *La révision linguistique. Connaître les normes pour détecter et corriger les fautes* souligne également l'importance de comprendre les intentions de l'auteur et de respecter son style, dans les limites de la situation de communication (Fonteneau 2019 : 279).

Ainsi, la question « Ce que je lis peut-il être correct? », souvent reprise par les étudiantes et étudiants, prime dans la démarche de révision, probablement sur un pied d'égalité avec la façon de nommer le problème normatif ou de poser sa question. Une entrave à cette démarche peut également conduire à une consultation des ouvrages à contresens ou à une interprétation faussée du contenu des ouvrages.

Les interventions considérées comme averties montrent que le contexte original de la phrase ou l'intention de l'auteur sont respectés (lorsqu'ils sont pertinents). Lorsqu'un auteur ou un contexte étoffé n'est pas présent, elles offrent la démonstration qu'on peut en imaginer un et le respecter, sur le même modèle. Les interventions naïves, au contraire, ne démontrent pas ce respect. Dans certains cas, au lieu de la question « Ce que je lis peut-il être correct? », il semble que soient sous-entendues des questions comme « Comment pourrais-je rendre cette phrase plus belle, selon mon goût personnel? » (dans le cas d'une phrase sans problème stylistique ou lorsque le mandat n'est pas de transformer le style) ou « Quelle transformation pourrais-je faire à cette phrase pour montrer que je l'ai corrigée? », par exemple. Dans les interventions naïves, on voit que la démarche imposant le respect des intentions de l'auteur ou le respect du style et du sens de la phrase originale, qui sont expressément demandés dans tous les exercices du cours, n'est pas encore acquise.

Dans le sous-corpus, 37 % des interventions présentaient une démarche considérée comme avertie sur ce plan, alors que 15 % des interventions ont été classées à la fois naïves et averties et 6 % naïves. Une grande partie des interventions restaient sans objet (42 %) à ce propos, notamment dans le cas d'interventions ne portant pas sur des décisions de correction prises par les intervenants de forum (ex. discussion sur une catégorie d'erreur ou à propos d'une justification de correction déjà présentée dans un corrigé du cours).

Figure 13 – Respect de l’auteur ou de la phrase originale



N = 179 : averti (67), à la fois naïf et averti (26), naïf (10), sans objet (76)

Démarche avertie par rapport au respect de la phrase ou de l’auteur (n = 67)

Plusieurs interventions déjà citées précédemment évoquaient, plus ou moins directement, la question « Ce que je lis peut-il être correct? », tout en respectant les intentions de l’auteur ou, du moins, en respectant le style et le sens de la phrase originale, si cette phrase était correcte. On en voit un autre exemple ici, où des étudiants discutent de l’accord du verbe dans la phrase « *Au moins, on aura économisé sur l’épitaphe* » fut, [...], *les dernières paroles de la journée*, verbe mis (ou « surcorrigé? ») au pluriel dans le corrigé proposé sur le site du cours.

Exemple 19 (surlignement ajouté)

44. Re: Malories ortho et grammaire n° 9

Par P52a, mardi 2 décembre 2014, 14:50

En n'ayant que cet extrait sous les yeux, j'ai d'abord été tenté de dire que *fut* devait effectivement être mis au pluriel pour s'accorder avec son sujet *dernières paroles*. Sauf qu'en y regardant de plus près, la phrase semble se lire aussi bien dans un sens que dans l'autre. Et ce, sans que l'on puisse décider véritablement ce qui est sujet et ce qui est attribut.

S'agit-il d'une phrase inversée, où l'attribut précède le verbe, et le verbe le sujet? Dans ce cas, le sujet *les dernières paroles* commande un accord pluriel: *furent*.

Est-ce plutôt une phrase régulière (trop facile celle-là!) sujet verbe attribut? dans ce cas la citation est sujet (singulier) et *dernières paroles* est l'attribut. Bien que je serais tenté de lire la phrase en sens inverse, ce sens me paraît tout aussi possible. En se fiant à «ce que je lis peut-il être correct?», je ne vois pas non plus en quoi il y aurait une faute ici... Je crois que le corrigé a pris pour acquis qu'il s'agit d'une inversion, sans s'être demandé si c'était vraiment le cas...

45. Re: Malories ortho et grammaire n° 9

par [Caroline Dubois](#), mardi 2 décembre 2014, 15:56

Ah, ces corrigés qui ne réfléchissent pas! :)

Recopiez ces deux interventions dans le forum sur les erreurs dans les corrigés, s.v.p.! Je vais regarder cette phrase de plus près... plus tard!

Merci de cultiver le doute!

La démarche de doute, ici liée au respect de la phrase originale, est jugée avertie. On peut souligner que d'autres interventions du fil de discussion rapportaient le contenu d'ouvrages de référence, participant à l'ensemble du cheminement normatif.

Démarche naïve par rapport au respect de la phrase ou de l'auteur (n = 10)

Le respect de l'auteur ou de la phrase originale n'est parfois pas du tout intégré à la démarche de révision, comme dans l'exemple 5b, sur le pléonisme potentiel dans *affirmer avec certitude*. La démarche est alors opposée à ce principe et pourrait se résumer par « Comment pourrais-je changer le sens du texte selon mon goût personnel? », ce qui n'est généralement pas apprécié des auteurs (potentiellement des collègues ou des patrons), en particulier quand le mandat est de simplement corriger, rapidement, les « grosses » erreurs.

Dans l'exemple suivant, moins percutant mais illustrant de la naïveté par rapport au respect de l'auteur (donc du sens et du contexte de la phrase), une personne se pose la question « Pourquoi *filière* n'est pas fautif? », alors qu'elle devrait se demander « Pourquoi *filière* est-il correct? » et baser la démarche de recherche dans les ouvrages à partir de cette question. Ce questionnement aurait peut-être permis de constater que la définition – citée – du *Multidictionnaire* correspondait au sens recherché ou aurait permis de donner un indice qu'il fallait continuer la recherche pour trouver des sens connexes à cette définition dans les dictionnaires généraux de langue ou les grands dictionnaires généraux de langue.

Exemple 20 (surlignement ajouté)

11. Examen bidon final - Question 2

Par P2a, mercredi 17 décembre 2014, 19:12

Bonjour à tous!

J'ai une question concernant la question 2 de l'examen bidon final. La phrase est la suivante: « L'inspecteur Poirier avait rangé les preuves contre l'assassin de Joseph H. : la filière du crime avait été remontée et l'enquête était enfin terminée! Malgré des délais serrés, son équipe était arrivée en temps et l'inspecteur était bien fier d'eux! »

Je voulais savoir pourquoi le terme « filière » n'est pas fautif dans cette phrase. J'ai regardé dans le Petit Robert en ligne. Les définitions sont « instrument, organe destiné à étirer ou à produire des fils », « pièce servant à fileter* en vis » ou « organe, orifice par lequel les araignées, les chenilles produisent leur fil ». Il y en a également d'autres, mais aucune décrivant un classeur ou un porte-document.

J'ai ensuite regardé dans le *Multidictionnaire de la langue française*, 5e édition à la page 721. Le mot « filière » signifie « ensemble des étapes à franchir pour atteindre un résultat, des degrés d'une hiérarchie » ou bien un « réseau ». Par contre, il est écrit que le mot « filière » utilisé au sens de classeur est un anglicisme. Le Hanse 6e édition nous informe sur la définition correcte de « filière » qui ne représente pas un classeur.

Est-ce que vous pouvez m'aider à comprendre?
Merci beaucoup!

On peut noter que le sens recherché est ici « réseau » ou « suite de personnes [...] », comme on l'a vu précédemment (exemple 1a). Ce sens est d'ailleurs bien présent dans *Le Petit Robert* et dans *Hanse* (avec l'exemple *filière de la drogue*), mais l'étudiante ou l'étudiant confond un emploi critiqué de *filière* (une « filière » grise ou beige, meuble à tiroirs, souvent en métal, servant à ranger des documents) et cherche ce sens au lieu de se poser la question « Est-ce que le sens présent dans la phrase est correct? ».

Ce type de questionnement inversé (chercher une « faute » : « Pourquoi ce n'est pas une faute? », « Pourquoi ce peut être une faute? » au lieu de « Ce que je lis peut-il être correct? »), comme on le voit dans cette intervention de fin de session (17 décembre), mène régulièrement à des problèmes de consultation et d'interprétation des ouvrages. Il fait pourtant l'objet de discussions du début à la fin de la session, probablement même lors de toutes les séances en classe.

Démarche à la fois naïve et avertie par rapport au respect de la phrase ou de l'auteur (n = 26)

Outre l'exemple cité dans la section précédente (exemple 18a, *six à sept, six à huit, six ou huit*¹¹¹), on peut voir dans le sous-corpus quelques exemples où la démarche liée au respect de l'auteur est à la fois naïve et avertie. Dans l'intervention suivante, le participant se demande si une secrétaire peut jeter des « étampes »¹¹². La question « Est-ce que le mot *étampe* pourrait être correct? » est

¹¹¹ Exemple où on pouvait sans doute établir un lien entre un problème de question posée et l'absence ou l'oubli de la démarche incluant la question « Ce que je lis peut-il être correct? » à partir d'un cas concret et clair.

¹¹² On peut sans doute affirmer qu'une étampe, dans la langue courante (en français québécois), est un petit outil en caoutchouc pouvant être trempé dans l'encre pour imprimer, manuellement, toutes sortes de formes (cœurs, sourires, oursons, lettres, signatures, etc.). Ce peut aussi être la trace qui résulte de cette impression. Puisque cette acception ne se trouve pas dans les dictionnaires généraux produits en Europe, ou qu'elle résulte d'un emprunt à l'anglais, cet emploi est critiqué. Par ailleurs, une étampe peut aussi être un outil plus volumineux, employé par exemple en mécanique, pour enfoncer une trace dans du métal. Ce dernier sens,

posée de façon pertinente – au lieu d’affirmer, on doute –, mais on étend le principe du respect de l’auteur, qui est aussi le respect du sens de la phrase, sans considérer tous les sens du mot, ses référents possibles ou le contexte (un bureau de secrétaire), ce qui est plus naïf.

Exemple 21 (surlignement ajouté)

104. examen bidon¹¹³ 2 numéro 5

Par P63a, lundi 20 octobre 2014, 08:01

Bonjour!

Dans l’examen bidon 2, numéro 5 : *Par acquit de conscience, la secrétaire avait jeté les étampes et la dactylo que leur avait donné ses ex-patrons M. Jean Patterson et M. Arthur Brière.*

Dans le corrigé, étampe est une faute (corr. : V | tampons encreurs | L’étampe est un outil.) Est-ce que dans cette phrase, le mot étampe est vraiment une faute? Je comprends la phrase ainsi : la secrétaire décide de jeter des objets que ses anciens patrons lui ont donnés. La dactylo renvoie à la machine à écrire, et étampe à un outil...

Donc, par acquit de conscience, pourrait-elle décider de jeter ses outils? **Est-ce que le mot étampe pourrait être correct dans cette phrase?**

Merci

2.3 Démarche liée aux ouvrages

Les deux derniers aspects (le choix de l’ouvrage en fonction de sa question et la recherche au bon endroit dans l’ouvrage) seront également vus sous un autre angle lorsque des questions lexicographiques ou métalexicographiques seront abordées de front. Ils seront d’abord traités sous l’angle de la démarche de révision et du cours de révision.

2.3.1 Choix de l’ouvrage en fonction de sa question

Comme on l’a vu au chapitre 3 et au début du présent chapitre, la démarche enseignée dans le cours consiste en partie à constater dans quelle catégorie d’erreur normative se classe l’emploi causant le doute (orthographe? grammaire? syntaxe? vocabulaire? ponctuation? typographie? féminisation?) pour pouvoir chercher efficacement dans les ouvrages les plus pertinents d’entrée de jeu.

Une intervention avertie sur ce plan montre qu’un ou des ouvrages pertinents ont été choisis pour répondre à une question donnée, tandis qu’une intervention naïve montre que les connaissances

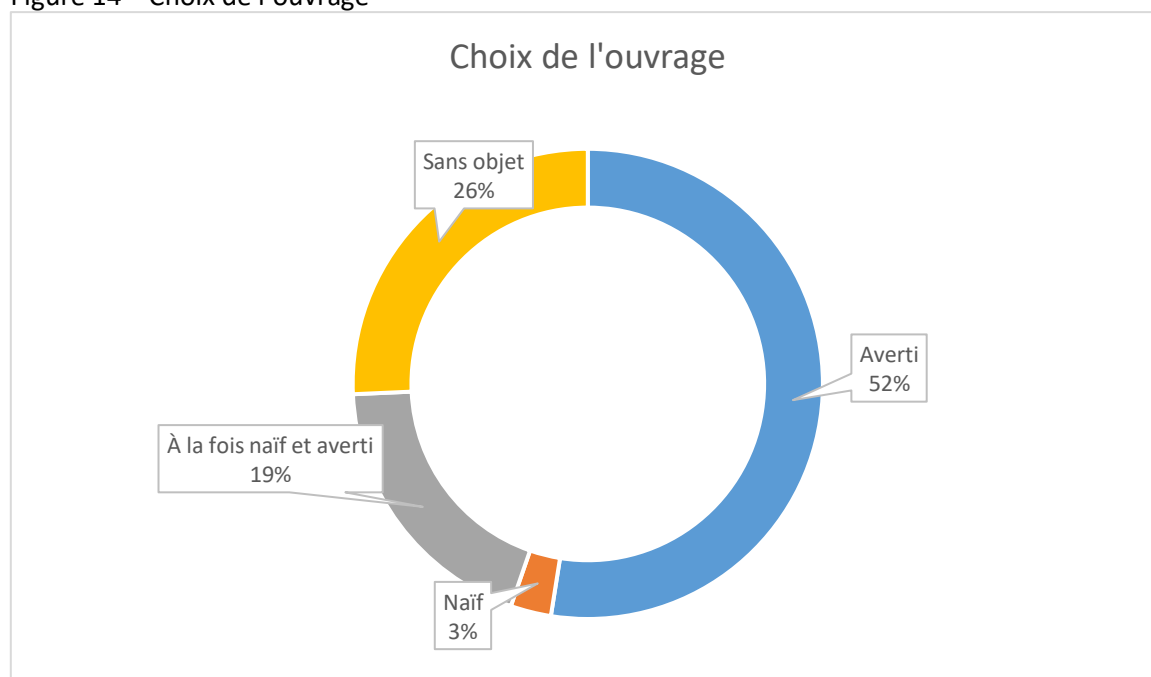
présent dans les dictionnaires généraux que consultent les étudiantes et étudiants, a aussi cours en français québécois, mais dans une langue plus technique (moins courante). Dans l’intervention, ces deux types d’outils ne sont pas considérés, probablement parce que le corrigé (une copie étudiante) est pris au pied de la lettre.

¹¹³ Les corrigés de ces examens sont de réelles copies d’examen réalisées par d’autres étudiants, dans un temps restreint, en classe, sans l’aide d’ouvrages de référence. Cet élément de contexte est présenté en classe et devrait toujours être soupesé.

nécessaires pour la recherche dans le ou les bons ouvrages ne sont pas encore acquises ou ne sont pas démontrées.

Dans le corpus d'étude, 52 % des interventions présentaient un choix d'ouvrage averti, 19 % à la fois naïf et averti, 3 % naïf et 26 % des interventions restaient sans objet à cet égard. La faible proportion des interventions naïves s'explique peut-être par le fait que cette démarche est présentée dès la première séance en classe et qu'il s'agit en plus d'un critère de correction des forums (démarche de recherche dans les ouvrages).

Figure 14 – Choix de l'ouvrage



N = 179 : averti (94), à la fois naïf et averti (34), naïf (5), sans objet (46)

Choix de l'ouvrage averti (n = 94)

L'intervention suivante fait suite à un premier questionnement sur les différentes solutions de remplacement de la construction critiquée *balance de ligne* : « Le corrigé indique "c'était une fin de série", mais aurait-on pu dire "c'était une fin de ligne"? J'ai souvent entendu cette expression dans ma vie professionnelle, mais je me demande si elle est correcte » (intervention 131).

On verra, dans le chapitre 5, que plusieurs questionnements ne demandaient une recherche que dans un ouvrage, le plus pertinent, en premier. Cette démarche avertie sert particulièrement dans les cas simples ou tranchés. Dans l'exemple suivant, au contraire, le participant se sent, selon ses propres mots, dans une « zone grise », c'est-à-dire qu'il sent qu'il n'y a pas nécessairement de

réponse unique, et éprouve donc le besoin de faire le tour de la question dans plusieurs ouvrages de référence, ce qui est fait de façon avertie.

Exemple 22 (surlignement ajouté)

133. Re: MFE p303 n° 97

Par P66a, mardi 7 octobre 2014, 13:54

Hum... C'est intéressant, mais **je me sens dans un cas de zone grise**.

Pour appuyer ce que la **BDL** dit au sujet de *ligne de produits* (accepté en France), le **PR** l'accepte :

Ligne, IV.8: Ensemble cohérent de produits élaborés en fonction d'un même type d'utilisation ou d'utilisateurs. → collection, gamme. Ligne pour le bain. Nouvelle ligne de maquillage. Ligne de vêtements.

Eureka m'a rendu trois résultats parus dans les 30 derniers jours, tous en France.

Le **Multi** 5e édition considère *ligne de produits* comme un anglicisme pour *gamme de produits*. Il en est de même pour le correcteur d'**Antidote**.

Usito, au sens IV.4, mentionné dans mon intervention précédente, inclut l'exemple *ligne de produits*, mais sans aucune remarque.

J'ai tenté de trouver la fiche du **GDT** d'où provenait la définition d'*Usito*, mais je n'y suis pas parvenue. En me fiant aux références d'*Usito*, il n'y a aucune fiche du GDT sous l'entrée *ligne* dans le domaine commercial.

J'ai terminé ma recherche sur **Termium**. Sous l'entrée *product line*, on nous rend trois expressions dites correctes: *gamme de produits*, *ligne de produit* et *famille de produits*. Puisque *ligne de produits* serait correct, j'ai voulu connaître la source justifiant cette attestation. Parmi les sources, il y a entre autres le Ménard (*Dictionnaire de la comptabilité et de la gestion financière : anglais-français avec index français-anglais*). Une référence en la matière, publiée au Canada en 1994.

Bien que j'aie trouvé des sources attestant l'usage de *ligne de produit*, **je me résignerai à utiliser *gamme* ou *série*, puisque je ne souhaite pas qu'on juge ma révision par mon emploi de cette construction critiquée.**

On voit que cette démarche de révision est directement liée à la décision de correction proposée en fin d'intervention.

Choix de l'ouvrage naïf (n = 5)

Dans le sous-corpus, des exemples comme le suivant sont apparus en quelque sorte comme le « degré zéro » de la naïveté parce que l'étudiant ou l'étudiante dit ne pas savoir quoi faire ou comment procéder. Il s'agit d'une intervention assez typique d'un début de session (septembre) : on ne sait pas encore comment procéder.

Exemple 23

244. MFE p.290 Phrases à corriger. No.10
Par P51a, jeudi 11 septembre 2014, 09:45

Je ne suis pas parvenue à trouver un ouvrage qui me donnait une réponse claire concernant la phrase "Le libraire m'a dit que ce livre était son meilleur vendeur."

Il est clair qu'il s'agit d'un calque sur l'anglais *bestseller*, mais je ne sais pas de quelle façon chercher pour trouver réponse à ma question.

Choix de l'ouvrage à la fois naïf et averti (n = 34)

Dans l'exemple suivant, un participant répond à quelqu'un qui se demande si une lubie peut être peu conventionnelle¹¹⁴. La démarche présente dans l'intervention suivante peut être jugée à la fois naïve et avertie, puisque la personne cherche en partie dans des ouvrages pertinents (un dictionnaire de synonymes et deux dictionnaires de difficultés semblant traiter le cas de façon pertinente), mais que ce choix d'ouvrages reste un pari risqué, considérant que les dictionnaires de difficultés ne proposent souvent qu'une mince partie des sens possibles d'un mot, ce qui mène régulièrement à de la surcorrection. Ici, c'est sans doute par chance qu'on ne surcorrige pas¹¹⁵. La consultation de dictionnaires généraux de langue aurait été moins « risquée » à cet égard que celle des dictionnaires de difficultés.

Exemple 24 (surlignement ajouté)

57. Re: Travail de session: lubies peu conventionnelles
Par P60a, dimanche 23 novembre 2014, 15:49

Je ne sais pas si tu as trouvé réponse à ta question, mais en cherchant dans le **Multi**, dans **HANSE** et même dans un **dictionnaire des synonymes**, j'ai trouvé que lubie peut vouloir dire : un caprice, une envie ou une folie. Dans ce cas-ci je ne crois pas que ce serait fautif de dire qu'un caprice peut être non conventionnel. Si on se fie au contexte du texte sur le cougar, je crois que ce qu'on lit peut être correct considérant que ça pourrait être ses petits caprices (de faire la belle, d'être maniaque d'hygiène, etc.) qui ne sont pas conventionnelles chez les animaux, et non ses idées saugrenues.

Bref, cela reste mon opinion ;)

¹¹⁴ Le travail de session d'où émane le questionnement est un pastiche de communiqué annonçant la fugue d'un cougar femelle prénommée *Rosie*, aux lubies peu conventionnelles. Le questionnement sur le mot *lubie*, comme plusieurs autres questionnements dans ce type de travail, n'était pas prévu, pas lié à une visée pédagogique particulière des enseignantes. Le mot utilisé ne faisait simplement pas partie du bagage de vocabulaire de la personne posant la question, semble-t-il.

¹¹⁵ À moins, ici, que la personne ayant posé la question (n'ayant pas légué ses participations) ait cité des dictionnaires généraux de langue, mais aucun indice ne le laisse présager.

Choix de l'ouvrage sans objet (n = 46)

Les interventions où il n'y avait pas d'ouvrages rapportés ont été jugées sans objet quant au choix de l'ouvrage, comme dans l'exemple 25a.

Exemple 25a

231. MFE P.289 #4

Par P65a, jeudi 11 septembre 2014, 11:05

J'ai beaucoup de difficultés à trouver la justification de pourquoi "demander une question" est incorrect. En fait, **plus je regarde dans mes ouvrages de référence**, plus il me semble acceptable... Quelqu'un pourrait me donner une piste pour m'éclairer?

Toutefois, si on y regarde de plus près, certaines interventions ne présentant pas de recherche pourraient sans doute être rapprochées de celles dans lesquelles les participants affirment ne pas savoir où chercher. Dans l'exemple 25b, au fond, la question posée n'est-elle pas en même temps un aveu que la personne ne sait pas comment entreprendre la démarche, qu'elle ne sait pas comment chercher? Peut-être également préfère-t-elle obtenir une réponse rapide à la question, pendant l'étude pour l'examen final (intervention de décembre¹¹⁶). Il est difficile de trancher.

Exemple 25b

35. Régulier (vocabulaire)

Par P32a, mercredi 10 décembre 2014, 14:06

Il m'est difficile de comprendre le cas de vocabulaire "régulier".

Pourquoi ne peut-on pas utiliser "régulier" pour qualifier des heures alors qu'on le peut pour un horaire¹¹⁷?

Merci de m'éclairer sur le sujet!

Il s'agit ici d'une limite méthodologique, la frontière entre « sans objet » et « naïf » pouvant être tracée de plusieurs façons.

2.3.2 Recherche au bon endroit dans l'ouvrage

Choisir le bon ouvrage ou les bons ouvrages pour trouver une réponse rapide à sa question n'est pas suffisant si l'étudiante ou l'étudiant ne regarde pas au bon endroit dans l'ouvrage (p. ex. adjectif *licencié* au lieu du verbe *licencier*, emploi transitif au lieu d'emploi pronominal, premier sens

¹¹⁶ Ce genre d'intervention peut aussi être liée au fait qu'il faut faire au moins cinq interventions dans la session pour être évalué. Certains retardataires doivent donc intervenir à plusieurs reprises dans les derniers jours de la session et préfèrent présenter des interventions non documentée (et espérer 6/10) qu'aucune intervention (0/10).

¹¹⁷ Pour information, la réponse indique que les deux emplois sont critiqués selon la BDL.

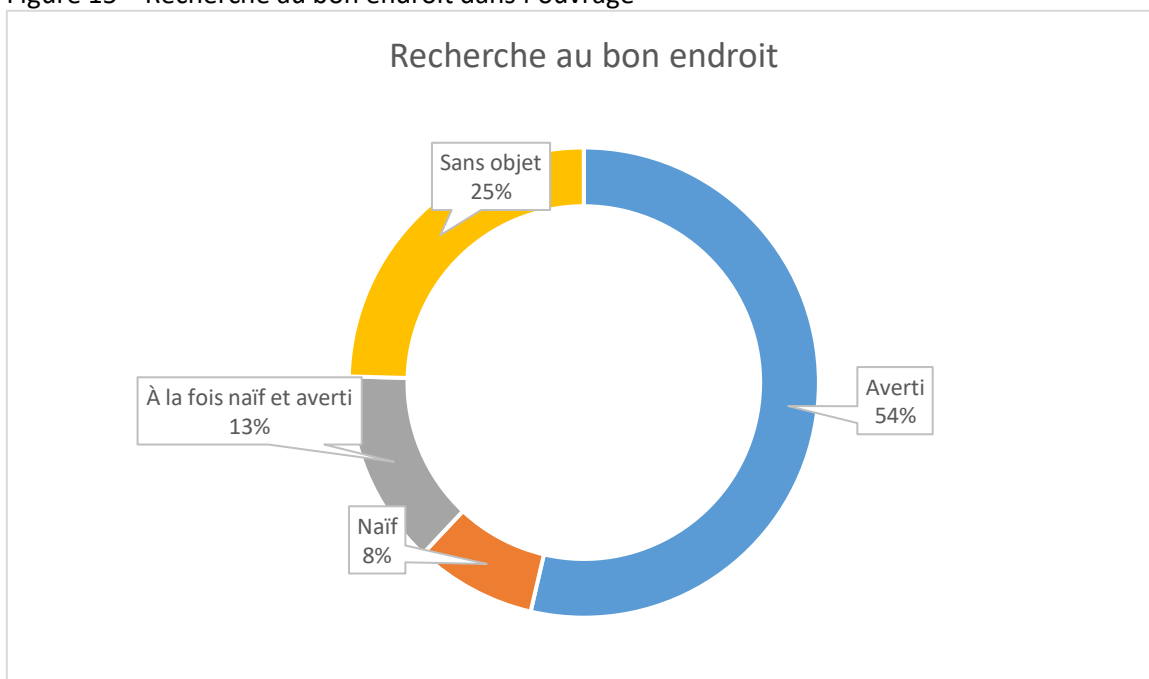
présenté au lieu de tous les sens, recherche à un mot qui n'est pas concerné dans le problème posé, etc.). Ces écueils de recherche¹¹⁸ constituent la base des interventions naïves, alors que les interventions averties présentent des recherches directement au bon endroit dans l'ouvrage.

On voit, dans la figure suivante, qu'une majorité des interventions présentaient des recherches averties, donc au bon endroit dans l'ouvrage ou les ouvrages choisis (54 %). Quelques interventions pouvaient être à la fois naïves et averties (13 %) ou naïves (8 %) par rapport à cet aspect. Il reste 25 % des interventions sans objet par rapport à ce critère, tout simplement parce qu'on n'y montrait aucun indice de recherche dans les ouvrages. Parfois, ces indices de recherche faisaient partie des interventions précédentes et se trouvaient sans objet dans une intervention en particulier, même si l'intervention participait à l'ensemble du cheminement normatif. Parmi les interventions « sans objet » se trouvaient aussi plusieurs interventions provenant de fils de discussion dédiés à des cheminements normatifs autour de l'orthographe grammaticale, où les étudiantes et étudiants faisaient appel à des connaissances antérieures sans qu'il soit toujours nécessaire de recourir aux ouvrages (ex. « Rappelle-toi nos cours de grammaire, nous avons appris que lorsque le CD est "en", le participe passé est invariable! Nous avons prévu quoi? En = Pas d'accord. », intervention 92).

Le « bon endroit » dans l'ouvrage sera évalué dans une perspective large, liée à la démarche de révision. Cet aspect sera toutefois approfondi au chapitre 5, avec les aspects lexicographiques, où le détail de la microstructure d'un dictionnaire sera pris en compte.

¹¹⁸ Les écueils de ce type ne sont pas exclusifs aux participants de forum. Par exemple, on voit dans Lavallée (1999) que des étudiantes et étudiants formés en communication ou ayant une excellente qualité de français écrit n'arrivent pas toujours à trouver dans les ouvrages de référence linguistiques certains emplois prépositionnels, même quand les emplois figurent dans les ouvrages.

Figure 15 – Recherche au bon endroit dans l'ouvrage



N = 179 : averti (96), à la fois naïf et averti (24), naïf (15), sans objet (44)

Démarche de recherche au bon endroit avertie (n = 96)

L'exemple suivant présente une réponse à quelqu'un ne sachant pas où chercher pour justifier la correction du cas normatif (« Je ne suis pas parvenue à trouver un ouvrage qui me donnait une réponse claire concernant la phrase "Le libraire m'a dit que ce livre était son meilleur vendeur." Il est clair qu'il s'agit d'un calque sur l'anglais *bestseller*, mais je ne sais pas de quelle façon chercher pour trouver réponse à ma question », intervention 244).

Exemple 26

246. Re: MFE p.290 Phrases à corriger. No.10

Par P65a, jeudi 11 septembre 2014, 12:29

J'ai regardé seulement le mot "vendeur" dans le PR et il ne s'emploie que pour qqun qui fait l'action de vendre ou de qqchose qui fait vendre (par exemple un slogan). C'est similaire dans Usito. En plus, dans ce dernier, il est écrit que "meilleur vendeur" est critiqué comme provenant de l'anglais "bestseller". Aussi, dans le Colpron, il est écrit que "vendeur" dans le sens de "seller" est critiqué. Selon Usito, on pourrait remplacer par succès de vente.

On voit ici, d'une part, que les ouvrages sont bien choisis (deux dictionnaires généraux et un dictionnaire d'anglicismes). On voit en plus, d'autre part, que la personne qui répond a su où chercher dans les ouvrages (au nom *vendeur* – avec ses sens corrects et attestés ou ses sens critiqués, selon l'ouvrage – et non à l'adjectif *meilleur* ou à un autre endroit d'un ouvrage, par

exemple). Il s'agit d'une réponse simple, qui semble aller de soi, caractéristique des interventions averties.

Démarche de recherche au bon endroit naïve (n = 15)

En plus des cas où il y a méprise sur la nature du cas à évaluer (ex. verbe *licencier* ou adjectif *licencié*), quelques interventions typiquement naïves quant à la recherche au bon endroit dans l'ouvrage concernaient une recherche faite à la solution de remplacement (ex. chercher à *mazout*, emploi correct) plutôt qu'au problème (ex. *huile* ou *huile à chauffage*, emploi parfois critiqué) ou encore une recherche à un mot qui n'est pas concerné par la critique. C'est le cas dans l'exemple suivant, où *tel que* pose problème, mais pas *convenir*, qui sert pourtant de point de départ à la recherche.

Exemple 27

182. MFE p.291 no20.

Par P64a, jeudi 11 septembre 2014, 15:30

Je comprends que l'erreur est *tel que convenu* et que je dois le remplacer par *comme convenu*, mais je ne trouve pas pourquoi *tel que convenu* est fautif.

Dans le PR2014 à "convenir" on mentionne que *comme convenu* signifie comme il a été décidé (comme prévu) et dans le Hanse, 6e édition à "convenir" on dit aussi que le tour elliptique *comme convenu* n'a rien d'anormal.

Quelqu'un a trouvé dans quel ouvrage ça dit que *tel que convenu* est fautif?

Merci!!

Démarche de recherche au bon endroit à la fois naïve et avertie (n = 24)

Dans l'exemple suivant, déjà cité précédemment (exemple 21, respect de l'auteur ou de la phrase), le participant s'est sans doute concentré sur une seule partie de la définition d'étampe ("outil", le générique présent au début de la définition et présent dans la justification d'un examen bidon), sans regarder la suite de cette définition, les exemples ou les contextes d'utilisation du référent.

Ma réponse porte d'ailleurs sur ce contexte : « Attention : on peut imaginer cet outil dans une usine où on travaille le métal (un exemple où *étampe* = "matrice") plus que dans le bureau d'une secrétaire... Quelqu'un voudrait-il ajouter une image d'étampe (dans un sens non critiqué, bien sûr...)? » (intervention 105, de ma part).

Exemple 28

104. examen bidon 2 numéro 5

Par P63a, lundi 20 octobre 2014, 08:01

Bonjour!

Dans l'examen bidon 2, numéro 5 : *Par acquit de conscience, la secrétaire avait jeté les étampes et la dactylo que leur avait donné ses ex-patrons M. Jean Patterson et M. Arthur Brière.*

Dans le corrigé, étampe est une faute (corr. : V | tampons encreurs | L'étampe est un outil.) Est-ce que dans cette phrase, le mot étampe est vraiment une faute? Je comprends la phrase ainsi : la secrétaire décide de jeter des objets que ses anciens patrons lui ont donnés. La dactylo renvoie à la machine à écrire, et étampe à un outil...

Donc, par acquit de conscience, pourrait-elle décider de jeter ses outils? Est-ce que le mot étampe pourrait être correct dans cette phrase?

Merci

Si on assume qu'un relevé des recherches dans les ouvrages se trouve dans les notes personnelles des étudiantes et étudiants (devoirs obligatoires¹¹⁹ dans le recueil d'exercices), on peut dire ici que la recherche au bon endroit dans l'ouvrage est à la fois naïve et avertie : un élément important de la définition est rapporté, mais il est incomplet.

3. Prise en compte de l'aspect normatif (norme prescriptive)

En plus de la démarche de révision, un deuxième angle ayant émergé du corpus d'étude pour étudier le cheminement normatif est la prise en compte de la norme prescriptive. La connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive sera abordée, suivie de la présence d'une réflexion métanormative dans le cheminement normatif. On peut souligner que la norme prescriptive s'impose comme toile de fond dans l'étude de la représentation des dictionnaires, qu'on observe le contexte de production du corpus, soit un cours de révision à visée normative, ou qu'on tienne compte des dictionnaires eux-mêmes, perçus comme étant générateurs de norme.

3.1 Connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive

Au moment de la constitution du corpus, le cours de révision était précédé de deux cours de grammaire obligatoires (alors préalables au cours) et, pour la plupart des étudiantes et étudiants, de plusieurs cours de rédaction¹²⁰ ou de traduction. Le pourcentage élevé d'interventions averties par rapport à la connaissance de règles ou principes édictés par la norme prescriptive n'étonne donc

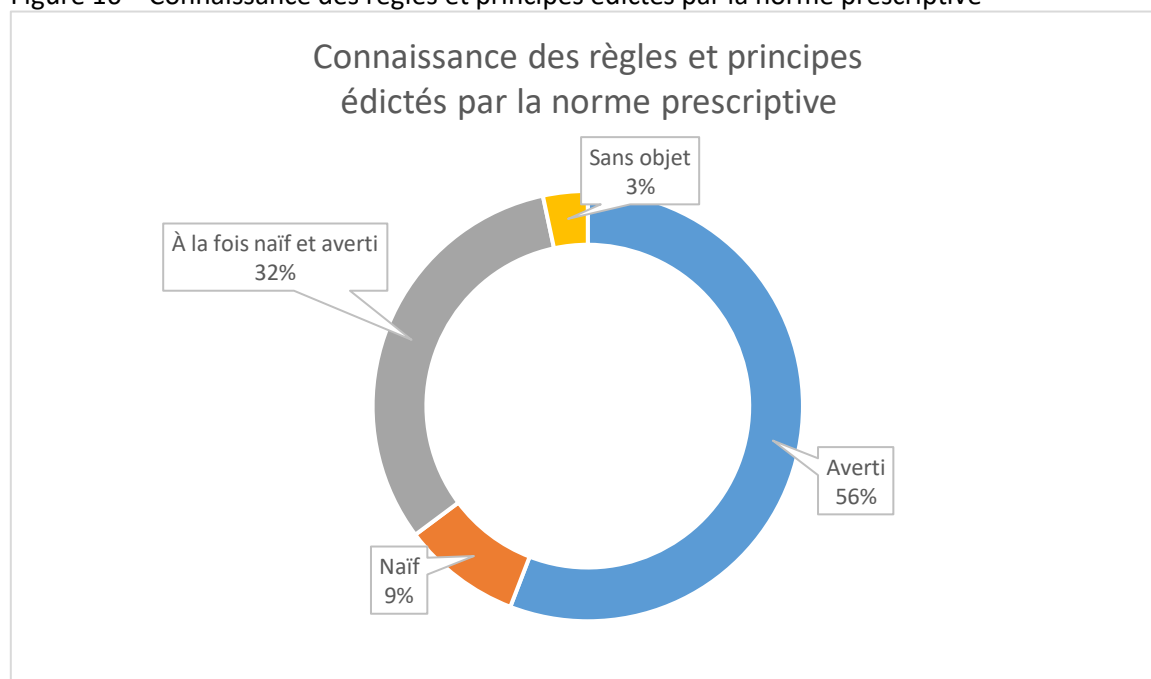
¹¹⁹ On pourrait aussi penser que la recherche n'a simplement pas été refaite par l'étudiante ou l'étudiant, qu'on ne fait que rapporter la justification d'une étudiante ayant produit le corrigé de l'examen bidon. Dans ce cas, on pourrait dire qu'il aurait fallu d'abord chercher dans un ouvrage, en plus de savoir où chercher dans l'ouvrage.

¹²⁰ Dont le cours *Rédaction : style et clarté*, dans lequel sont passées en revue plusieurs erreurs de syntaxe, notamment, en plus des éléments stylistiques de base (cf. *Le style en friche ou l'art de retravailler ses textes*, de Marquis (2008), devenu plus tard *L'art de retravailler ses textes*, ouvrage obligatoire de ce cours de rédaction).

pas (56 %). Des interventions à la fois naïves et averties (32 %) et des interventions naïves (9 %) complètent l'ensemble, démontrant que le processus d'apprentissage sur ce plan reste à parfaire. Les rares interventions sans objet (3 %) ne seront pas exemplifiées.

Dans les interventions averties, on voit clairement que les différentes normes linguistiques prescrites sont connues et maîtrisées (normes prescriptives relatives à l'orthographe lexicale ou grammaticale, à la syntaxe, au vocabulaire, à la ponctuation, à la typographie ou à la féminisation, comme décrites en début de chapitre), qu'il s'agisse de connaissances actives ou qu'on ait eu besoin de chercher dans un ouvrage; dans les interventions naïves, ces connaissances ne sont pas encore acquises ou leur maîtrise n'est pas démontrée alors qu'on s'y attendrait.

Figure 16 – Connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive



N = 179 : averti (100), à la fois naïf et averti (57), naïf (16), sans objet (6)

Intervention avertie par rapport aux règles et principes édictés par la norme prescriptive (n = 100)

Le premier exemple montre une réponse avertie sur le plan normatif (intervention 144) à une question posée sur l'usage d'*administration* (intervention 143). Le fil complet est reproduit.

Exemple 29

143. MFE no. 94 (p.302)

Par P65a, jeudi 2 octobre 2014, 21:29

Je ne comprends pas pourquoi il faudrait remplacer "administration" par "gouvernement", car dans Usito, il y a cette définition de "administration"

"Ensemble des organismes et des activités visant à mettre en œuvre les politiques, à assurer le fonctionnement des services publics et à appliquer les lois; la gestion des services publics.

ex: L'administration publique. Administration **fédérale, provinciale**, municipale.

Pour moi, une administration fédérale ou provinciale = le gouvernement.

Quelqu'un peut m'éclairer sur le sujet?

144. Re: MFE no. 94 (p.302)

Par P66a, vendredi 3 octobre 2014, 15:15

Excellente question **P65a**, je n'avais même pas remarqué ce changement dans la phrase...

À bien y penser, on entend toujours le gouvernement Harper, le gouvernement Charest, le gouvernement Marois, etc.; mais jamais l'administration XYZ... Pourquoi?

Tu as motivé ma recherche. J'ai trouvé ce paragraphe dans le FAB7 page 235 :

Par ailleurs, il faut se garder de confondre gouvernement et administration (publique) ou Administration. En effet, c'est l'Administration qui, par ses ministères et ses organismes, est chargée d'appliquer les décisions du gouvernement qui, lui, détient le pouvoir exécutif.

Si je comprends bien la différence, le gouvernement a « les deux mains sur le volant » (c'est lui qui décide) et l'Administration exécute les décisions du gouvernement. Un premier ministre gouverne, il n'administre pas.

J'espère que ça répond à ton questionnement.

145. Re: MFE no. 94 (p.302)

par [Caroline Dubois](#), vendredi 3 octobre 2014, 16:37

Très clair! N'est-ce pas?

146. Re: MFE no. 94 (p.302)

Par P65a, vendredi 3 octobre 2014, 17:05

Merci bcp pour la réponse! Ça m'éclaire. Je n'aurais pas pensé pouvoir trouver des infos à ce sujet dans le FAB!

Cette réponse éloquentة fait clairement le point sur la norme concernant le sens d'*administration*, comme je le souligne dans l'intervention 145.

On peut remarquer qu'il peut y avoir une différence entre ce qui est considéré ici, soit des connaissances liées aux règles et principes édictés par la norme prescriptive, et ce qui sera évalué plus loin, soit le réflexe de voir la langue telle qu'elle est (son fonctionnement, sa mécanique, dans une perspective plus descriptive). L'intervention 144, bien qu'elle soit parfaitement avertie sur le plan de la norme, inclut un passage étonnant pour qui s'attarde à décrire la langue telle qu'elle est

(linguistique descriptive) : il n'est pas juste de dire qu'on n'entend « jamais » *administration* suivi du nom d'un premier ministre, par exemple¹²¹.

On voit également que l'information sur le sens ne se trouve pas uniquement dans des ouvrages de types « dictionnaire », puisque, ici, on en trouve dans *Le français au bureau*.

Intervention naïve par rapport aux règles et principes édictés par la norme prescriptive (n = 16)

Dans l'exemple suivant, le participant a de la difficulté à distinguer les différentes utilisations de *dû à*, un cas déjà expliqué précédemment (exemple 9). L'exemple montre une difficulté à identifier le cas en question (*cf. supra*, 2.1), cette difficulté pouvant trouver son origine dans la méconnaissance d'une règle ou d'un principe édicté par la norme prescriptive, soit les contextes où les emplois de *dû à* sont critiqués et les contextes où ils sont corrects.

Exemple 30

62. Correction de l'examen numéro 21
Par P19b, lundi 17 novembre 2014, 16:46

Bonjour!

Dans l'examen de mi-session au numéro 21, dans la phrase « Son revirement était sans doute dû à quelque opération plus ou moins régulière dont elle avait le secret... », l'expression « dû à » a ici une forme correcte. Par contre, dans la phrase de la première partie du numéro 5, « Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume dû à une raideur à la nuque », l'emploi de « dû à » est critiqué. Donc, je me demandais si quelqu'un pourrait me donner un exemple simple pour retenir le cas quand il est employé correctement ou pas. J'ai de la difficulté à savoir la bonne façon de l'utiliser.

Merci!

La piste d'analyse pour comprendre la différence entre les emplois se trouve dans la nature de *dû à* : parfois participe passé (emploi correct), parfois préposition (emploi critiqué). Comme il s'agit d'une question où cette piste n'est pas évoquée, où le participant semble ne partir de rien, on voit ici que des connaissances sur la langue restent à acquérir, que l'on se place sous l'angle de la norme prescriptive, toujours ce qui est analysé ici, ou de la langue d'un point de vue descriptif, ce qui sera analysé plus loin.

¹²¹ Comme dans l'exemple suivant : « Déjà à cette époque, on le considérait comme le cerveau politique de l'**administration McGuinty** et il avait conservé ce rôle auprès de Justin Trudeau. » (*Le Devoir*, « Le principal conseiller de Justin Trudeau démissionne », 19 février 2019, repéré à l'adresse <https://www.ledevoir.com/politique/canada/548119/le-principal-conseiller-de-justin-trudeau-gerald-butts-demissionne>. [Page consultée le 10 juin 2019.]

Intervention à la fois naïve et avertie par rapport aux règles et principes édictés par la norme prescriptive (n = 57)

Dans l'exemple suivant, le participant cherche à savoir pourquoi *cinzano* et *martini* ne s'écrivent pas tous les deux avec une minuscule dans le corrigé d'un examen bidon.

Exemple 31

101. Examen bidon facultatif, #25

Par P65a, mardi 21 octobre 2014, 15:03

Selon Usito, *cinzano* et *martini* seraient des noms communs. Pourquoi alors ne faut-il pas corriger "Cinzano" au #21 comme "martini" au #25? Dans les notes étymologiques d'Usito, il est écrit pour les 2 "nom déposé".

Le processus de lexicalisation en cause peut être interprété selon qu'on se place du point de vue de la norme (dimension prescriptive) ou de la description de la langue. Des noms déposés peuvent ou non devenir des noms communs selon leur utilisation par les locuteurs d'une langue donnée. En principe, si ces noms déposés sont fréquemment utilisés comme noms communs, ils finissent par être décrits comme tels dans différents dictionnaires (et ils prendront alors une minuscule, pour suivre une norme orthographique établie). Évidemment, tous les ouvrages de référence ne font pas entrer les mêmes noms communs issus de ce processus à leur nomenclature et ils ne le font pas non plus au même rythme. Même si *Usito* présentait *martini* et *cinzano* comme étant deux noms communs issus d'une marque déposée en octobre 2014 (date de l'intervention), ce n'était pas nécessairement le cas de tous les ouvrages de référence au moment où l'examen bidon¹²² avait été produit.

Ces connaissances sur la lexicalisation ne sont pas complètement prises en compte dans l'exemple précédent, même si l'étudiant ou l'étudiante fait un lien de façon avertie avec des éléments pertinents (l'étymologie liée aux noms déposés, le fait que les deux mots soient considérés comme des noms communs par *Usito*, le manque d'uniformité entre deux cas semblables). L'intervention est donc jugée à la fois naïve et avertie sur le plan des connaissances linguistiques, vues d'un aspect normatif – ce qui est étudié ici – ou descriptif – aspect qui sera considéré plus loin.

¹²² Les examens bidons sont des examens réels antérieurs; leurs corrigés sont des copies d'étudiantes et d'étudiants ayant réalisé cet examen en classe et ayant accepté de donner leurs examens comme exemples ou modèles.

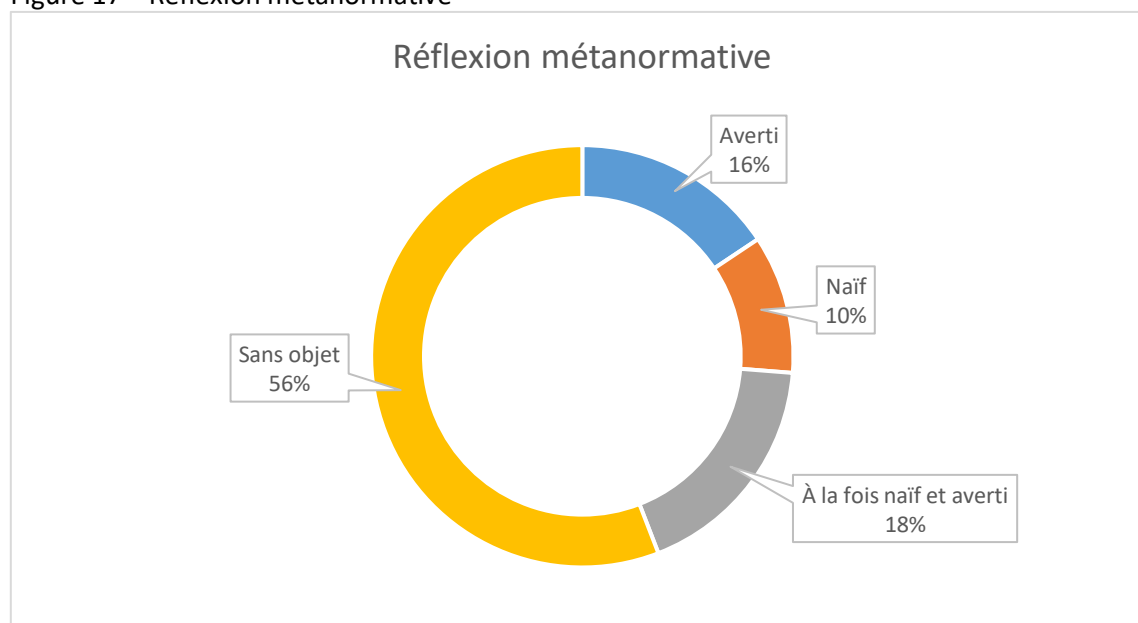
3.2 Réflexions métanormatives

Pendant l'analyse du corpus d'étude, il est apparu que la présence ou l'absence d'une réflexion métanormative¹²³ pouvait faire paraître une intervention naïve ou avertie. Ces réflexions peuvent porter sur une certaine conscience de la norme prescriptive, comme le fait que ce type de norme existe ou que le cours s'insère dans un contexte normatif, par exemple, et sur la possibilité de s'élever au-dessus de ces considérations pour bien soupeser la question normative amenée dans une intervention ou un fil de discussion. Dans ces cas, l'intervention était jugée avertie. Dans le cas contraire, elle était jugée naïve.

Puisque toutes les interventions ne demandaient pas de savoir s'élever au-dessus de ces considérations, la plupart ont été jugées sans objet par rapport à cet aspect (56 %), ce qui sera exemplifié pour illustrer la différence entre la section précédente et celle-ci. Parmi les autres, si l'on tient compte de l'ensemble des interventions, quelques-unes ont été considérées comme averties (16 %) ou à la fois naïves et averties (18 %), quelques autres comme naïves (10 %).

Cette catégorie a été constituée entre autres parce que des réflexions métanormatives averties semblaient des caractéristiques saillantes des interventions globalement averties.

Figure 17 – Réflexion métanormative



N = 179 : averti (28), à la fois naïf et averti (32), naïf (19), sans objet (100)

¹²³ Voir le 2^e exemple de catégorie du chapitre 6, *Absence de conscience métanormative*.

Réflexion métanormative avertie (n = 28)

Deux exemples illustreront des interventions averties sur cet aspect.

Dans le premier, cité en entier préalablement (exemple 16), le participant prend un pas de distance pour faire remarquer que la phrase en cause se présente dans un contexte pédagogique, en plus de considérer un contexte de communication lors duquel la phrase aurait pu être produite.

Exemple 32a (surlignement ajouté)

111. offense

Par P63a, dimanche 5 octobre 2014, 11:02

MFE p. 302 no. 92

«L'offense pour laquelle il a été condamné est bien plus grave qu'un simple vol de vélo.»

Je n'ai pas trouvé où on dit qu'on doit remplacer «offense» par «infraction» ou «délit» (selon le corrigé). J'ai regardé dans plusieurs ouvrages, mais sans rien trouver.

[Intervention raccourcie]

Ce que j'en déduis, c'est qu'offense est dirigé vers quelqu'un, alors qu'une infraction est contre une loi.

Si je me demande si ce que je lis peut être correct, et sachant que certains pays condamnent, et emprisonnent, des gens pour une offense, est-ce qu'on se doit de corriger cette phrase? Je comprends que l'exercice a un but pédagogique, mais, d'après moi, cette phrase peut avoir du sens. À moins que la loi écrite dise qu'on n'a pas le droit de faire outrage au chef d'État? Alors ce serait une violation d'une loi (une infraction).

[Intervention raccourcie]

Dans le deuxième exemple, où des participants se demandent, à raison, pourquoi la MFE classe *possiblement* (« de manière possible, peut-être ») comme « barbarisme lexical¹²⁴ », quelqu'un remet en question l'argument selon lequel l'emploi serait à éviter, notamment en français québécois, parce que son emploi est « rare » dans la francophonie. La personne prend ici un pas de recul pour confronter norme (et la raison pour laquelle un emploi serait critiqué) et usage réel.

Exemple 32b (surlignement ajouté)

252. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?

Par P66a, dimanche 7 septembre 2014, 15:47

J'ai fait l'exercice de recherche par Eurêka. Ma requête m'a rendu 108 résultats d'articles francophones, publiés en Europe, comprenant tous l'adverbe *possiblement*, et ce pour le dernier 30 jours. Certes, on peut remarquer que certains articles se répètent, mais je ne sais pas si *possiblement* est vraiment aussi rare que les dictionnaires le prétendent...

¹²⁴ C'est-à-dire un nom, un adjectif, un adverbe, etc., qui ne ferait pas partie du lexique de la langue française, dans une perspective normative (portion du lexique considérée comme « acceptable » du point de vue de la norme prescriptive).

La réflexion sur la norme est ici liée à la question du marquage dans les dictionnaires, qui sera évaluée plus loin, au chapitre 5.

Réflexion métanormative naïve (n = 19) et à la fois naïve et avertie (n = 32)

Le fil de discussion suivant illustre d'abord une intervention naïve sur le plan de la réflexion métanormative (intervention 179), puis une intervention à la fois naïve et avertie (intervention 181).

Le problème lié à la construction *bénéficier à*, expliqué préalablement (exemple 15) illustre très bien ce que Brûlé (2017) nomme un dilemme norme/usage, auquel font face autant les réviseurs débutants que les réviseurs d'expérience. La phrase du recueil d'exercices (*Nos erreurs bénéficient à la concurrence*) correspond à l'usage, qui commence à être attesté dans quelques ouvrages de référence comme des dictionnaires généraux de langue (ex. *Usito*, avec l'exemple cité *Votre erreur va bénéficier à l'ennemi*, *Le Grand Robert*, avec l'exemple *Les progrès de la science bénéficient surtout aux pays développés* et le TLFi, qui qualifie l'emploi de néologisme, alors que l'ouvrage n'est pas récent). Les dictionnaires de difficultés (comme le *Multi* ou, ici, *Hanse*) critiquent toujours cette construction syntaxique entrée dans l'usage et attestée par plusieurs ouvrages.

Exemple 33 (surlignement ajouté)

179. recueil p.23 #22

P3a, jeudi 18 septembre 2014, 14:13

Dans le recueil p.23 #22, il y a la phrase suivante: Nos erreurs bénéficient à la concurrence.

Dans le multi 4e édition p.176, c'est très bien expliqué que le sujet du verbe doit être la personne qui tire profit de quelque chose. Donc que la phrase correcte serait: La concurrence bénéficie de nos erreurs. Contrairement au verbe profiter où c'est possible que la chose apporte un profit à quelqu'un, comme dans l'exemple: Ces cours profiteront aux élèves

Par contre, *Usito* me mélange. Il y a écrit: Bénéficier à, synonyme de profiter à. Ex: Votre erreur va bénéficier à votre ennemi. Cette phrase ressemble beaucoup à celle du devoir et elle est ici défini comme correcte.

Je me demande si *Usito* a fait une erreur, où s'il y a un sens caché que je ne comprend pas. Merci!

180. Re: recueil p.23 #22

par [Caroline Dubois](#), jeudi 18 septembre 2014, 15:24

Question pour tous (en complément)

Que peut-on voir dans les autres dictionnaires de langue? Dans la BDL? Dans les autres dictionnaires de difficultés?

181. Re: recueil p.23 #22

Par P66a, jeudi 18 septembre 2014, 16:02

J'ai le même problème avec d'autres ouvrages.

Hanse, « bénéficier » :

Bénéficier [...] ne peut signifier que « tirer profit d'un avantage » et doit donc avoir pour sujet la

personne ou la chose qui tire profit: Il a bénéficié de circonstances atténuantes. Ils bénéficient de certaines primes.

Grand Robert, « bénéficié 2 », 2.b. :

(Sujet n. de chose). BÉNÉFICIER À : apporter un profit à (qqn, qqch.). Les progrès de la science bénéficient surtout aux pays développés.

TLFi, « bénéficié 2 », I.B. :

Néol. [Le suj. désigne un inanimé] Bénéficié à; bénéficié à qqc. ou à qqn. Profiter à quelque chose ou à quelqu'un, lui être bénéfique :

● 5. Encore, les progrès des économies dominantes sont-ils loin de bénéficier automatiquement et nécessairement aux économies dominées.

Deux grands dictionnaires de langue et Usito attestent cet usage; c'est donc que ce que je vois peut être correct. Je m'abstiens de corriger.

Dans ce fil de discussion, en plus de potentiels problèmes d'interprétation des informations contenues dans la microstructure – un aspect étudié au chapitre 5 –, un peu de distance par rapport à la norme manque pour éclairer la compréhension du cas. D'abord, l'intervention 179 montre un bel exemple de naïveté. Le dilemme norme/usage n'est pas relevé – sait-on même qu'il peut exister? –, ce qui « mélange » le participant et lui fait penser à une erreur présente dans un ouvrage de référence. Ensuite, on voit dans l'intervention 181 que le participant arrive à prendre une décision de correction nuancée (un aspect jugé ici averti) malgré qu'il ne semble pas non plus réaliser l'existence du conflit norme/usage (aspect naïf). Enfin, on peut remarquer que mon intervention, dans ce fil de début de session (septembre), a d'abord ciblé l'importance de faire le tour des ouvrages avant de statuer sur un cas plus difficile. Plus la session avance, plus il est facile de s'appuyer sur des exemples concrets pour approfondir ce que l'on considère comme des « zones grises », incluant ce genre de conflit norme/usage. Par ailleurs, on voit ici comment les dictionnaires représentent la norme, qu'ils y sont assimilés : on semble avoir peine à comprendre pourquoi norme et dictionnaires ne correspondent pas exactement. L'absence de réflexion métanormative s'imbrique donc ici avec l'absence de réflexion métalexicographique¹²⁵.

Réflexion métanormative sans objet (n = 100)

Bien entendu, la majorité des interventions du sous-corpus présentent des situations où les participants doivent faire le point sur la norme. Le contexte normatif se présente donc normalement comme toile de fond des fils de discussion, sans qu'une réflexion métanormative soit toujours nécessaire. L'exemple suivant montre un des nombreux cas où cette réflexion était absente, mais

¹²⁵ Voir notamment les conditions d'existence de la catégorie *Invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur*, présentée au chapitre 6.

sans qu'elle soit attendue : une personne explique tout simplement pourquoi la locution *dû à* ne doit pas être corrigée dans une partie de l'examen et pourquoi elle doit l'être dans une autre.

Exemple 34

63. Re: Correction de l'examen numéro 21

Par P6a, vendredi 21 novembre 2014, 06:46

Je trouve ce cas un peu difficile aussi, car l'emploi correct ressemble à l'emploi fautif... Par contre, quand tu prends le temps de bien vérifier son synonyme dans la phrase il reconnaissable!!

Dans Usito on dit que «dû à» est correct lorsqu'il désigne «causé par», «attribuable à» ou «provoqué par». Il est un anglicisme lorsqu'il désigne plutôt «à cause de», «en raison de».

La première phrase de l'examen:

«Son revirement était sans doute dû à quelque opération plus ou moins régulière dont elle avait le secret [...]»

On pourrait très bien dire: «Son revirement était sans doute **provoqué par** quelque opération [...]» (et on peut difficilement dire: «Son revirement était sans doute à cause de quelque opération [...]»)

Pour la deuxième phrase de l'examen:

«Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume dû à une raideur à la nuque.»

On pourrait très bien dire: «Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume **à cause d'**une raideur à la nuque.» (mais pas vraiment: «Zoë, d'habitude si polie, s'est entendue refuser de passer plus de vingt minutes par costume provoqué par une raideur à la nuque.»)

J'espère que cela t'aidera un peu!

Cette intervention illustre la connaissance (ou non) des règles édictées par la norme prescriptive, comme vu en 3.1, mais pas une réflexion à ce sujet (réflexion métanormative).

4. Prise en compte d'aspects linguistiques, d'un point de vue descriptif

La réflexion sur la norme prescriptive ne peut être séparée d'une réflexion sur la langue dans une perspective plus large, soit une perspective descriptive. C'est donc l'angle de la linguistique, avec son approche descriptive de la langue, qui sera adopté ici pour analyser les interventions, afin de voir si on y trouve des indices – même ténus – que les étudiantes et étudiants peuvent comprendre la langue et son fonctionnement même s'ils discutent de choix normatifs.

Mettre un « chapeau de linguiste » pour analyser des discussions produites dans un contexte normatif implique de regarder les interventions avec un questionnement et un classement différents du classement présenté au chapitre 3 et au début du présent chapitre (sur les catégories d'erreurs normatives) et comporte des limites d'analyse. Ces deux façons de classer sont justifiées par un angle épistémologique différent : si on classe des « erreurs », on fait appel à une approche

qui considère que la langue (souvent écrite) peut être corrigée, revue, améliorée, en fonction d'une norme qui prescrit comment dire ou écrire (perspective prescriptive). Si, plutôt, on tente de décrire la langue telle qu'elle est ou l'usage tel qu'il est (perspective descriptive), les outils analytiques et les classements diffèrent, par nature, puisque la perspective n'est pas la même. D'un côté, la langue se limite souvent à la « bonne » langue, de l'autre, la langue est « toute la langue », toute production langagière (orale ou écrite) servant la communication, qu'elle soit considérée dans sa version la plus soutenue ou dans sa version la plus familière. L'étude de la langue dans cette perspective est plus englobante (elle ne se limite pas à la seule norme prescriptive) et peut se présenter de plusieurs façons. Pour analyser le corpus, ce sont les grands domaines suivants qui ont été retenus : 1) le lexique et la sémantique, 2) la morphologie, la syntaxe et la combinatoire et, enfin, 3) la phonétique et la phonologie. À cela s'ajoute la variation linguistique, qui peut s'observer dans chacun de ces domaines.

Il importe de souligner que l'analyse de conversations sur la norme avec une grille d'analyse de linguiste pose des défis et fait donc partie des difficultés de l'analyse. On peut rappeler que la principale question posée était ici *L'intervention est-elle naïve ou avertie par rapport à la langue, dans une perspective descriptive?* (ou, plus précisément, *Y a-t-il des indices que la langue et son fonctionnement sont compris?*). En complément s'est ajoutée la question *Quel est l'aspect en cause?* (aspect du lexique et de la sémantique OU aspect de la morphologie, de la syntaxe ou de la combinatoire OU aspect phonétique ou phonologique, auxquels s'ajoute l'aspect de la variation linguistique), qui a servi à établir un relevé des domaines d'intérêt présents dans le corpus, ces domaines n'étant, bien entendu, pas mutuellement exclusifs¹²⁶. Ces domaines seront décrits d'abord (4.1), pour bien montrer le changement de perspective, avant la présentation des analyses (interventions naïves ou averties par rapport à ces aspects linguistiques, dans une perspective descriptive) (4.2), tous domaines confondus.

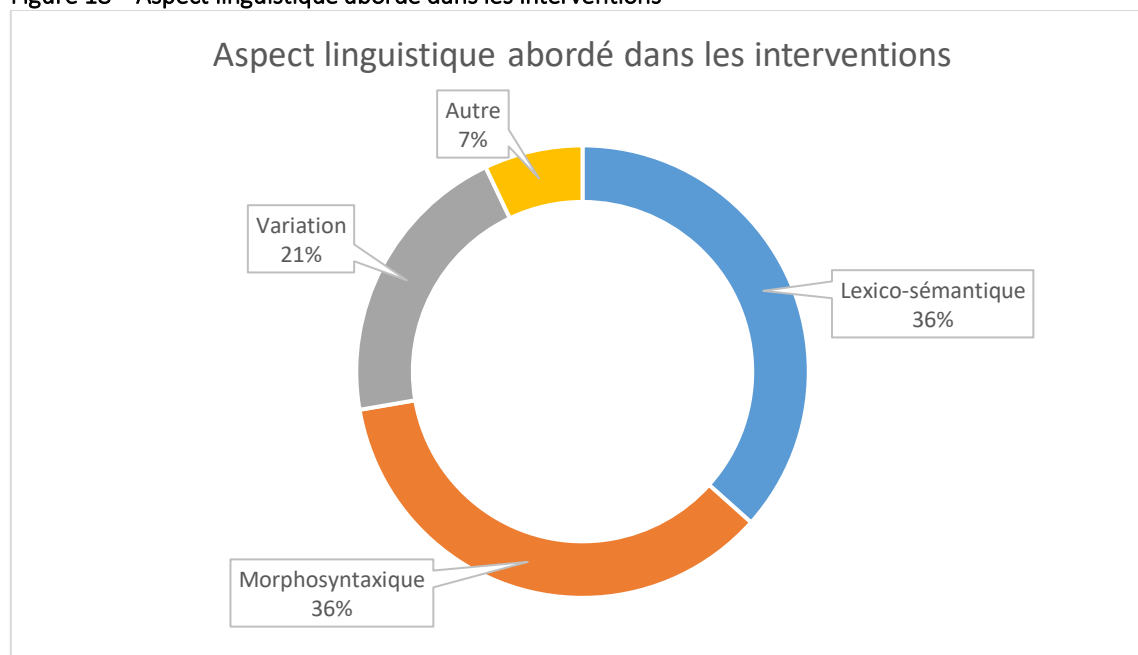
4.1 Description des aspects considérés

Dans les 179 interventions considérées, le lexique et la sémantique (36 %) ainsi que la morphologie, la syntaxe et la combinatoire (36 %) ont été plus souvent pris en compte. La variation linguistique a aussi été considérée dans quelques cas (21 %). Peu d'autres aspects ont été abordés (7 %), comme

¹²⁶ On peut penser à « certains phénomènes linguistiques à l'interface du lexique et de la syntaxe » (Tremblay et Ancil 2018 : 85), comme le régime verbal associé à un sens particulier d'un verbe, notamment (ex. *réfléchir sur* et *réfléchir à* correspondent-ils à deux sens différents?).

un aspect phonético-phonologique ou un aspect purement orthographique mais considéré dans une perspective plus descriptive (évolution de l'orthographe, par exemple).

Figure 18 – Aspect linguistique abordé dans les interventions



Nombre d'exemples considérés¹²⁷ = 213 : aspect lexico-sémantique (78), aspect morphosyntaxique (76), variation (44), autre aspect (15)

Les exemples sont choisis pour illustrer le changement de perspective et la différence entre chacun des domaines, peu importe que l'intervention soit naïve, avertie, ou à la fois naïve et avertie, ce qui sera quand même indiqué à quelques endroits dans l'analyse.

Lexique et sémantique

Les éléments suivants ont été considérés comme faisant partie du domaine du lexique ou de la sémantique : les sens lexicaux (et leur découpage, incluant le traitement de la polysémie), les relations lexicales (ex. synonymie, antonymie), l'homonymie, etc. Les commentaires à visée sémantique concernant une unité polylexicale étaient également classés sous cet aspect (ex. sens de *huile à chauffage*, discussion sémantique autour du choix de l'adjectif dans *lubie conventionnelle*, sens des emplois de *meilleur vendeur*). Les aspects variationnels pouvant s'ajouter au sens ont été classés dans le domaine de la variation, comme on le verra plus loin.

¹²⁷ Plusieurs aspects pouvaient être considérés dans une même intervention (ex. lexico-sémantique et variationnel).

Dans l'intervention suivante, portant sur le sens de l'adjectif *incontrôlable*, le participant relève les sens présents dans les différents ouvrages et se rend compte qu'un des sens (« qui ne peut être maîtrisé », ex. *un spasme incontrôlable*) est présenté comme correct dans certains ouvrages et qu'il est critiqué par certains autres (ex. *les mouvements incontrôlables d'un véhicule*). Il s'agit donc d'un exemple illustrant l'aspect sémantique (et non syntaxique, par exemple).

Exemple 35 (surlignement ajouté)

254. L'adjectif incontrôlable p.58 du recueil

Par P53a, mardi 9 septembre 2014, 19:10

En faisant mes recherches dans le Girodet, le Multi et Usito, je me rends compte que Usito et Girodet se contredisent: Usito nous mentionne que le deuxième sens de l'adjectif «incontrôlable» est «que l'on ne peut maîtriser». Usito s'appuie également sur le TLFi. Usito donne comme exemple: Sa main toute mouillée qui agite parfois un spasme nerveux et incontrôlable. Le TLFi nous donne comme synonyme indomptable. Par contre, le Girodet mentionne que le sens correct de cet adjectif est «qui ne peut être vérifié». Par exemple, ces informations sont incontrôlables. Ensuite, on nous dit de ne pas employer cet adjectif au sens de «qui ne peut être maîtrisé». Ne pas dire par exemple, les mouvements incontrôlables d'un véhicule. **Le sens «qui ne peut être maîtrisé» serait donc plutôt applicable à l'adjectif «indomptable»?** Ai-je poussé ma recherche trop loin... Il reste que je me pose la question sur quel est le sens exact!

Ce relevé relativement averti des sens (par rapport à un relevé contenant des omissions, ce qui est possible) se conclut par un commentaire plus naïf (surligné) : l'étudiante ou l'étudiant semble se perdre dans les relations synonymiques pour tenter de justifier l'absence d'uniformité normative. Au lieu de voir une possible évolution de la norme (un sens critiqué qui ne l'est plus) ou de la dissension normative entre les ouvrages, la personne semble tenter d'associer le sens d'*incontrôlable* mis en question (« qui ne peut être maîtrisé ») à un synonyme (le synonyme *indomptable*, présent dans les ouvrages pour soutenir le découpage des sens d'*incontrôlable*, pour expliquer de quelle lexie il s'agit) au lieu de l'associer à *incontrôlable* lui-même.

On peut soulever que les commentaires plus ou moins clairs sont difficilement interprétables (le participant s'est-il empêtré dans une relation synonymique ou voulait-il exprimer autre chose?). Il reste qu'il s'agit ici, peu importe l'interprétation, d'éléments sémantiques posant problèmes.

Morphologie, syntaxe et combinatoire

Les éléments suivants ont été considérés comme faisant partie du domaine de la morphologie, de la syntaxe ou de la combinatoire, toujours dans une perspective descriptive : les relations de nature syntagmatique (ex. cooccurents, lorsque le commentaire est axé sur le fait que deux mots puissent

apparaître concomitamment et non sur leur sens¹²⁸), la syntaxe de la phrase (ex. ordre de présentation des éléments dans une phrase, types et places des sujets et des compléments, etc.), la morphologie verbale (ex. pronoms de rappel, choix et répétition des auxiliaires, choix des prépositions, transitivité ou intransitivité, etc.), la morphologie lexicale (ex. préfixes, dérivés nominaux, verbaux, adjectivaux, etc.), etc. Certains éléments de morphologie, de syntaxe et de combinatoire sont liés à des difficultés de recherche dans la microstructure des dictionnaires, comme on le verra plus loin.

Quelques exemples illustreront cet aspect, sans souci d'exhaustivité. Comme cela a déjà été spécifié, il faut aussi considérer qu'analyser des conversations sur la norme avec une grille de lecture de linguistique descriptive pose des défis et fait certainement partie des limites de l'analyse.

Unités polylexicales et cooccurrence

L'exemple suivant, concernant le syntagme *ligne de produit*, a été classé sous l'aspect de la morphologie, de la syntaxe et de la combinatoire pour ce qui concerne le problème de recherche dans les ouvrages : où et comment chercher dans le cas de cette unité polylexicale : au nom, au complément du nom ou au syntagme complet? Le questionnement concernait également la cooccurrence, sur le plan syntagmatique : quel nom se place devant le complément du nom *de produit*? Est-ce *gamme de produit*, *ligne de produit*? On peut rappeler que tous les aspects linguistiques peuvent se cumuler dans une intervention (ex. aspect « lexicosémantique » pour la notion de synonymie ou « variation » pour le côté standard ou non).

Exemple 36a (surlignement ajouté)

137. Re: MFE p303 n° 97

Par P66a, jeudi 9 octobre 2014, 14:52

Un suivi au sujet de *ligne de produits*

Pour trouver la fiche dans le GDT, il fallait **chercher avec le syntagme exact.**

http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869379

Le GDT accepte donc *ligne de produits* comme synonyme standard de *gamme de produits*.

[Intervention raccourcie]

¹²⁸ Tout en tenant compte qu'il existe un lien évident entre les deux. C'est la perspective étudiante qui a guidé les choix de classement, soit l'angle choisi pour aborder le problème dans l'intervention.

Devant les problèmes de ponctuation et d'orthographe grammaticale (catégories normatives du cours), le recours à des connaissances de syntaxe de la phrase est souvent nécessaire pour analyser les cas. On le voit dans l'exemple 36a (fil de discussion sur la ponctuation, emploi des virgules) et dans l'exemple 36c (besoin de savoir quand *en* est un complément direct pour pouvoir faire ou non l'accord grammatical sur le plan normatif). Dans l'ensemble du corpus, on voit que les connaissances liées à la syntaxe de la phrase – enseignées à plusieurs niveaux, du primaire à l'université – sont généralement connues, sinon maîtrisées, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres éléments liés à la morphosyntaxe.

Exemple 36b

60. Travail de session

Par P22a, samedi 22 novembre 2014, 16:59

Bonjour,

Ma coéquipière et moi avons une question sur le travail de session fait sur le communiqué de presse. Dans le deuxième page du texte, il y a la phrase « Rory, le gardien et dompteur, qui l'a élevé pense que Rosie [...] ».

Le segment « le gardien et dompteur » a été ajouté en **complément d'informations** au nom « Rory », donc la **virgule** après ce nom est appropriée, cependant, la virgule qui vient après « dompteur » ne devrait-elle pas aller après « qui l'a élevé » puisque j'ai l'impression que la **Psub explicative OU déterminative** et son **sujet** son **coupés** par un ajout d'informations? Est-ce que je devrais l'ajouter plutôt en « **suggestion** » dans ma grille de correction?.

Merci

61. Re: Travail de session

Par P64a, samedi 22 novembre 2014, 18:00

Bonjour,

Vous y êtes presque, mais le segment qui est complément du nom « Rory » est « le gardien et dompteur qui l'a élevée ». On ne peut pas mettre de virgule devant le « qui » puisque ce pronom relatif introduit une Psub relative déterminative (complément du nom « dompteur »).

Ce ne sont donc pas la Psub et son sujet qui sont coupés, c'est le sujet « Rory » et le prédicat « pense » qui sont séparés par un complément du nom. Ce complément doit donc obligatoirement être encadré de virgules.

En tout cas, c'est notre analyse! J'espère que ça vous aide!!

Exemple 36c

92. Re: Recueil p. 53

Par P24a, mardi 21 octobre 2014, 21:18

Rappelle-toi nos cours de grammaire, nous avons appris que lorsque le CD est « en », le participe passé est invariable! *Nous avions prévu quoi?* En = Pas d'accord.

Présence ou absence d'une préposition dans une locution

Dans le court exemple suivant, le participant cherche à *part de ça* (avec la préposition *de*) dans les ouvrages, sans succès, un cas fréquent de recherche infructueuse mettant en cause une préposition¹²⁹. Cet exemple morphosyntaxique illustre également un commentaire classé en variation.

Exemple 36d

228. Re: MFE P.292 #22 et #28

Par P65a, vendredi 12 septembre 2014, 13:23

J'ai simplement trouvé "à part ça" dans l'entrée "ça" du PR... et ce serait familier. Je n'ai trouvé "à part de cela" nulle part ailleurs :(

Autres exemples pour illustrer des cas classés en morphologie, en syntaxe ou en combinatoire

Les questions relatives au genre peuvent être étudiées en morphologie (ex. différence entre *le* et *la*, déterminants avec un morphème différent pour le féminin et le masculin), d'où le choix de classer l'exemple 36e (indices généraux sur le genre de l'auteur dans un texte) sous l'aspect des connaissances en morphologie.

Exemple 36e

194. Participes Passés - Les doux souvenirs

Par P54a, jeudi 18 septembre 2014, 13:44

Je me demandais si l'auteur du texte aurait pu être un homme... Aucun indice ne permet de confirmer le genre de l'auteur et dans ce cas le participe passé "tu" n'est pas fautif puisqu'il serait accordé au masculin singulier. Qu'en pensez-vous ?

Toutefois, et il faut le souligner clairement, les questionnements purement orthographiques apparaissant dans le corpus (ex. présence d'un *e* muet pour le féminin dans un accord de participe passé, sans autre considération d'ensemble) n'ont pas été considérés comme étant des phénomènes relevant de la morphologie du verbe, dans la perspective des sciences du langage (langue d'un point de vue descriptif et non normatif).

De même, un questionnement entrant dans la catégorie « syntaxe » du cours, d'un point de vue normatif (ex. question sur ce qui peut ressembler à deux prépositions juxtaposées, comme dans *Ils*

¹²⁹ Au sujet des prépositions, Marie-Claude Lavallée remarque – à partir de son étude – que les « étudiants arrivent fréquemment à des réponses contradictoires, et expriment souvent leur incertitude quant aux réponses trouvées [dans les ouvrages de référence linguistiques, dont l'information présentée] n'est pas assez claire et complète pour diriger à coup sûr l'utilisateur vers une réponse satisfaisante » (Lavallée 1999 : 99).

viennent de d'autres pays) a pu être classé plutôt sous l'aspect « phonético-phonologie » et non sous l'aspect « morphosyntaxe » si son traitement, dans le fil de discussion, relevait d'un aspect phonétique, comme ce fut le cas de l'exemple suivant.

Exemple 36f

177. Re: La maîtrise du français écrit (MFE) page 290 numéro 8

Par P66a, vendredi 19 septembre 2014, 13:09

Fidèle à moi-même, je n'ai pu m'empêcher de rechercher ce phénomène; je le partage donc avec vous-tous.

Bon Usage, 219 - L'haplologie:

L'haplologie est un phénomène qui [relève de] la phonétique (et qui n'est pas sans ressemblance avec l'élision) : elle consiste à n'exprimer qu'une fois des sons ou des groupes de sons identiques (ou partiellement identiques) qui se suivent immédiatement.

Voici quelques applications syntaxiques présentées dans le BU:

Il écrit dans le Monde, pour *... dans le Le monde

J'irai , pour °J'y irai

Variation

Les éléments concernant la variation diachronique, la variation diatopique, la variation diaphasique ou tout autre type de variation se trouvent ici. Les phénomènes de variation peuvent bien sûr s'ajouter aux autres aspects.

Si on reprend un des exemples précédents (exemple 36d), on voit que le participant relève que à *part ça* est une locution familière (variation diaphasique) selon le marquage du *Petit Robert*. Comme on le voit à mon intervention (exemple 37), laissée sans réponse dans le fil, la personne pourrait être encore plus avertie par rapport à cet aspect en utilisant sa propre intuition linguistique : avec un pas de distance par rapport aux ouvrages, on pourrait faire remarquer que tant à *part de ça* qu'à *part ça* sont des locutions familières.

Exemple 37

230. Re: MFE P.292 #22 et #28

par [Caroline Dubois](#), vendredi 12 septembre 2014, 15:58

À la lumière de ce que vous avez déjà trouvé, que pensez-vous des phrases (a) et (b), si on imagine qu'elles sont tirées d'un communiqué émanant de la direction facultaire (exemple fictif, bien sûr).

(a) Le contexte budgétaire oblige la Faculté à maintenir la température dans les classes à huit degrés, cet hiver. **À part de ça**, nous vous informons que les stationnements ne pourront être déneigés entre le 1er janvier et le 25 mars.

(b) Le contexte budgétaire oblige la Faculté à maintenir la température dans les classes à huit degrés, cet hiver. **À part ça**, nous vous informons que les stationnements ne pourront être déneigés entre le 1er janvier et le 25 mars.

L'exemple suivant, déjà cité, montre pour sa part une intervention avertie sur le plan de la variation diatopique et sur le plan de la fréquence.

Exemple 38 (surlignement ajouté)

252. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?

Par P66a, dimanche 7 septembre 2014, 15:47

J'ai fait l'exercice de recherche par Eurêka. Ma requête m'a rendu 108 résultats d'articles francophones, publiés en Europe, comprenant tous l'adverbe *possiblement*, et ce pour le dernier 30 jours. Certes, on peut remarquer que certains articles se répètent, mais je ne sais pas si *possiblement* est vraiment aussi rare que les dictionnaires le prétendent...

Autres

Les plus rares cas concernant d'autres domaines que le lexique, la sémantique, la morphologie, la syntaxe, la combinatoire et la variation se trouvent ici. Il s'agit essentiellement d'exemples phonético-phonologiques ou liés à des réflexions sur l'orthographe dépassant le simple choix d'une lettre ou d'un accord orthographique.

Par exemple, dans l'intervention suivante, le son associé à *oe* est lié au domaine de la phonético-phonologie et à l'orthographe (association d'un son avec des lettres).

Exemple 39 (surlignement ajouté)

74. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve

Par P63a, mercredi 5 novembre 2014, 11:10

Je voudrais juste faire un ajout à l'intervention de P66a. La lettre double *oe* peut former un son différent selon la ou les lettres qui suivent. Pour cœur, la prononciation est correcte (keur). Cependant, pour *Œdipe*, ou œdème, la prononciation sera (édip) et (édem).

Comme P66a le mentionne, en consultant un dictionnaire de langue, on peut vérifier l'orthographe, et en même temps, la prononciation. :)

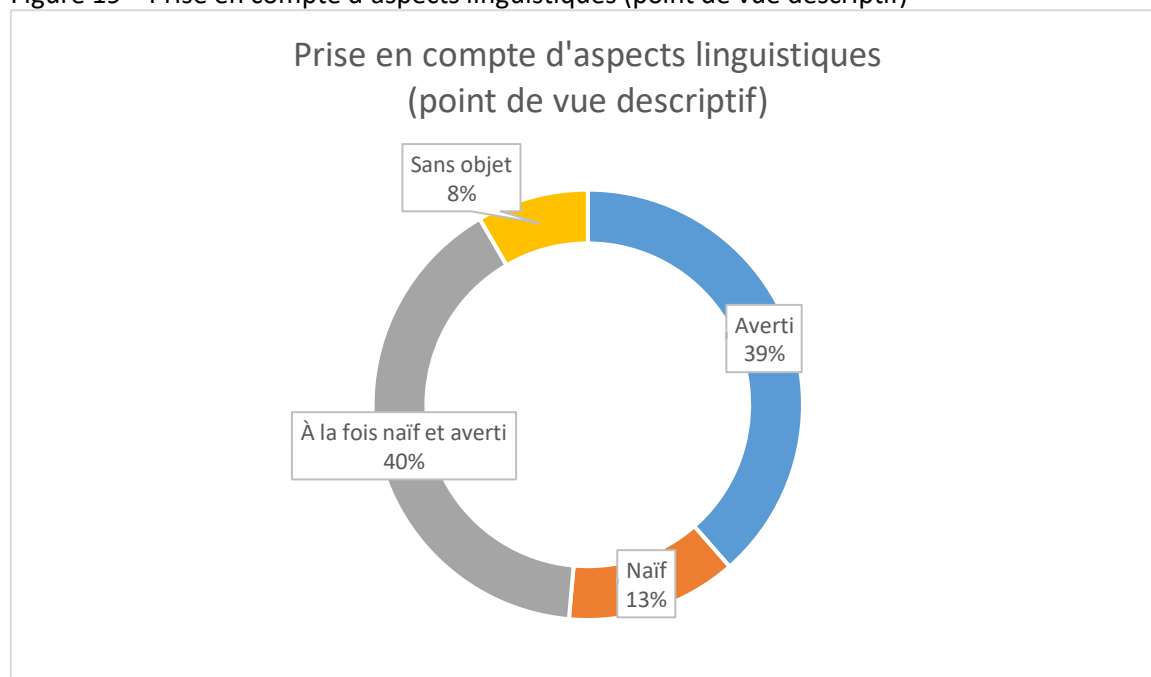
4.2 Interventions naïves ou averties par rapport au fonctionnement de la langue (perspective descriptive)

Tous domaines de la langue confondus, on observe qu'une grande proportion d'interventions peuvent être jugées à la fois naïves et averties (40 %) ou averties (39 %). Le portrait se complète par 13 % d'interventions naïves sur cet aspect et par 8 % qui sont sans objet. Ces dernières seront

illustrées pour montrer la distinction entre les interventions retenues et écartées quant à cet aspect délicat¹³⁰.

Si on établit une comparaison avec la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive, la proportion d'interventions averties est ici moindre (39 % langue d'un point de vue descriptif; 56 % langue d'un point de vue normatif), tandis que la proportion d'interventions naïves est un peu plus élevée (13 % langue d'un point de vue descriptif; 9 % langue d'un point de vue normatif). Le contexte normatif du cours et les connaissances normatives acquises préalablement peuvent expliquer ces écarts. Il reste que, dans plusieurs cas, des connaissances plus générales sur la langue enrichiraient la réflexion sur la norme et profiteraient à ceux et celles qui consultent des dictionnaires.

Figure 19 – Prise en compte d'aspects linguistiques (point de vue descriptif)



N = 179 : averti (69), à la fois naïf et averti (72), naïf (23), sans objet (15)

Avant de présenter les exemples de la section, on peut préciser, à l'aide d'un exemple, la différence qu'il est possible d'établir entre les perspectives normative et descriptive, différence parfois

¹³⁰ Il ne faut pas s'attendre à des interventions de personnes étudiant en linguistique, par exemple. Les interventions retenues reflètent minimalement un réflexe linguistique par rapport au lexique, au sens, à la morphologie, à la syntaxe, à la combinatoire, à la variation, etc.

évidente dans une intervention, mais parfois impossible à établir parce que ces deux faces d'interprétation de la langue peuvent se rejoindre.

Dans l'intervention suivante, la personne fait rapidement le point au sujet de la langue sur le plan normatif (on remplace *demandeur une question*, construction critiquée, par *poser une question*), ce qui démontre un côté averti par rapport à la norme. Par contre, la personne ne réalise pas qu'il est possible de décrire les sens de *demandeur* (« interroger » ou « requérir », par exemple) pour expliquer le cas, ce qui démontre qu'il reste des réflexes à acquérir par rapport à la langue, dans une perspective plus descriptive (réflexe lexico-sémantique absent), donc un aspect naïf. En se posant la question autrement, par exemple en remplaçant *demandeur* par une de ses définitions ou un de ses synonymes, on voit que le complément ne fonctionne pas (on ne peut ni *interroger une question*, ni *requérir une question* dans le sens de la phrase originale)¹³¹.

Exemple 40 (surlignement ajouté)

234. Re: MFE P.289 #4

Par P60a, jeudi 11 septembre 2014, 12:10

J'ai trouvé dans le Multi que "demander une question" proviendrait de l'anglais "to ask a question". Sur BDL, il y a bien confirmation que "demander une question" en français est une traduction littérale de l'expression anglaise. Il est préférable en français d'utiliser "poser une question". Par contre, je suis d'accord avec toi que c'est assez difficile à justifier sans utiliser le terme anglicisme...

Les exemples donnés maintenant peuvent concerner l'un ou l'autre des domaines linguistiques ou concerner plusieurs domaines à la fois, entre autres parce que les différents aspects linguistiques ne sont pas mutuellement exclusifs (aspect lexico-sémantique, aspect morphosyntaxique, etc.).

Prise en compte du fonctionnement de la langue avertie (n = 69)

Dans l'exemple suivant, l'intervenant se demande si la construction *être familier avec qqch.* (*qqn est familier avec qqch.*) peut être correcte. Pour répondre à cette question, il doit notamment faire appel à des connaissances syntaxiques et à des connaissances sur la variation linguistique.

Exemple 41 (surlignement ajouté)

269. MFE, exercice 7.2 no8.

Par P64a, mercredi 10 septembre 2014, 15:13

Le mot familier me semblait être le problème alors j'ai commencé par le rechercher dans le PR2014 ("familier") : dont la connaissance, la pratique, l'usage est ordinaire à quelqu'un.

¹³¹ Évidemment, la question de savoir si *demandeur une question* devrait être un sens maintenant « admis » en français – réflexe métanormatif – n'est pas abordée ici.

Dans le Multi ("familier" p. 695) on explique qu'une chose peut être bien connue. (ce logiciel lui est familier et non il est familier avec ce logiciel). Donc, une chose est familière à quelqu'un et non le contraire.

Par contre dans Hanse ("familier" p. 279) on dit aussi que familier, en tant qu'adjectif peut s'employer comme ceci : il n'est pas familier avec ces procédés. Hanse nous dit le contraire du PR et du Multi. C'est très intéressant de voir que plusieurs ouvrages ne donnent pas les mêmes explications.

J'ai cherché dans le TLFi et on dit :

- **Familier à qqn.** *Une image familière aux habitués de la piste* (MONTHERL., *Olymp.*, 1924, p. 239).
- **Familier avec qqc.** *Chacun sera devenu familier avec le chant* (COMTE, *Catéch. posit.*, 1852, p. 197) *la princesse qui, n'étant pas familière avec les travaux de Darwin et de ses successeurs, comprenait mal la signification des plaisanteries de la duchesse.* (PROUST, *Guermentes 2*, 1921, p. 517.)

Les deux emplois me semblent donc corrects. Mais je cherche plus loin, je vais voir Usito :

Choses : Dont on a l'habitude, qui est bien connu. ➔ [habituel](#). Voix, odeur familière. Bruits, sons familiers.

Familier à qqn : à quoi on est habitué, car on en a une pratique courante; bien connu à la suite d'un apprentissage.

Des rituels familiers à tous.

(UQ) être familier avec qqch.

L'emploi de être familier avec qqch. (de l'anglais to be familiar with something) est critiqué comme synonyme non standard de connaître, bien connaître, s'y connaître en.

Alors je me retrouve avec plusieurs sources qui ne s'entendent pas. Comme Usito et le Multi (ouvrages québécois) proscrirent cet usage, je corrige en S¹³² et je change la phrase?

D'une part, les différences syntaxiques sont repérées, comprises et soulignées (*X est familier avec Y* vs *Y est familier à X*), alors que les types de sujets, les types de compléments et le changement de prépositions échappent souvent aux étudiantes et étudiants du cours. D'autre part, la variation dianormative liée à la variation diatopique est prise en compte : devant la diversité de contenu des sources, on cible le contenu des ouvrages québécois pour une révision en contexte québécois. Dans cet exemple, l'ensemble de l'intervention est avertie par rapport à la langue, dans une perspective descriptive¹³³, en particulier à propos d'aspects morphosyntaxiques et variationnels.

On remarque également l'ouverture de l'intervenant devant une certaine dissension entre les ouvrages (« C'est très intéressant de voir que plusieurs ouvrages ne donnent pas les mêmes explications »), un aspect qui laisse parfois les étudiantes et étudiants perplexes, les mêlent ou les

¹³² « Corriger en S » signifie « corriger en syntaxe », soit revoir la construction de la phrase, au lieu de simplement changer le mot (ce qui serait une correction liée à la catégorie V, vocabulaire »).

¹³³ Même si, bien sûr, le fond de l'intervention est une question normative.

choquant. Cette ouverture ou cette absence de surprise, un côté averti, sera traité plus loin (angle métalexiconographique).

Prise en compte du fonctionnement de la langue naïve (n = 23)

Le début de cet exemple, présenté précédemment (exemple 17b, démarche de révision), indiquait déjà une difficulté à poser le problème (opposition d'un « usage réel » avec l'usage oral ou familier, comme si l'usage réel n'était pas oral ou familier et que la « réalité » correspondait seulement avec un usage écrit standard ou soutenu). À cette vision naïve de la langue par rapport à ses différents registres s'ajoutent d'autres couches de naïveté : la personne semble notamment penser que l'absence de la marque « fam. » dans le *Multidictionnaire* signifie nécessairement que le mot n'est pas familier (alors que la marque peut être déficiente, un aspect métalexiconographique) et qu'un emploi qui n'est pas familier est « entré dans le langage courant francophone », une remarque difficile à faire correspondre à une réalité linguistique (qu'est-ce que le langage courant francophone¹³⁴?). Ici, les principes de variation sont appréhendés avec une grande naïveté.

Exemple 42 (surlignement ajouté)

8. Bouts de chou

Par P37a, jeudi 18 décembre 2014, 12:34

Dans le texte *Échanges épistolaires du Frère Flavien*, dans le deuxième texte, on trouve le mot « bouts de chou ». Je me suis questionné afin de savoir si ce mot était réellement d'usage dans la langue française ou si c'était seulement une expression que l'on utilisait à l'oral ou dans un langage familier.

1- Le Petit Robert (bout) p. 292:

(Locutions familières) Ce qui est petit, incomplet, tronqué. *Un bout de chou* : un petit enfant.

2- Multidictionnaire (bout) p. 225:

Petit morceau --> Locutions: *Bout de chou*. Petit enfant.

3- Usito (bout)

Ce qui est petit, incomplet.

Fig. & Fam. *Bout de chou* : un jeune enfant.

Selon deux des trois ouvrages précédents, *bout de chou* est une locution familière. Par contre, le Multidictionnaire n'indique d'aucune façon qu'il s'agit d'une locution familière. J'en déduis donc que pour ces auteurs, cette locution est entrée dans le langage courant francophone.

¹³⁴ Par exemple, est-ce le français décrit dans les ouvrages de référence? Est-ce un niveau de français neutre partagé par l'ensemble des francophones (ex. *table, chaise, yeux, dent*, etc.)?

Prise en compte du fonctionnement de la langue à la fois naïve et avertie (n = 72)

Outre l'exemple de *martini* et *cinzano*, déjà expliqué (exemple 31, section sur la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive), on voit de nombreux exemples dans le corpus où l'on peut considérer une approche comme à la fois naïve et avertie par rapport à la langue, d'un point de vue descriptif.

L'exemple suivant, sur l'usage de *possiblement* (« peut-être »), montre un cas où les connaissances sur la variation semblent bel et bien « à la fois » naïves et averties¹³⁵. Le participant cite l'ouvrage de Hanse et Blampain (ouvrage belge, présenté en classe), tout en remarquant que *possiblement*, bien vivant au Québec, n'est « probablement [...] presque plus employé dans les autres pays francophones », ce qui semble contradictoire puisque la Belgique est en partie francophone.

Exemple 43 (surlignement ajouté)

251. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?

Par P60a, samedi 6 septembre 2014, 11:17

J'ai vérifié dans le dictionnaire d'*Antidote* pour essayer d'appuyer vos trouvailles dans les autres dictionnaires, mais il ne semble pas y avoir de restrictions par rapport à l'emploi de ce mot. Il semble être accepté. La définition qu'on y fait est : De manière possible; éventuellement, peut-être. Dans le Hanse j'ai lu jusqu'à la fin de l'article du mot "possible" et les auteurs précisent bien d'éviter l'emploi du mot "possiblement" lorsqu'il signifie "peut-être". Par contre, ils n'appuient pas cela de plus amples explications...

Je suis d'accord avec vous sur le fait que cet adverbe pose problème, probablement car il n'est presque plus employé dans les autres pays francophones. Par contre, tout porte à croire qu'au Québec, l'adverbe est encore bien vivant ET que son emploi n'est pas fautif!

Même si la personne démontre qu'elle est avertie sur le plan de la variation en remarquant l'absence de restriction d'emploi (lié au fait qu'il n'y a aucune marque particulière dans *Antidote*) ou en soulignant, à juste titre, la vitalité de l'emploi au Québec (variation géographique), elle démontre en même temps de la naïveté par rapport à la variation géographique en ne tenant pas compte du fait que la Belgique fait partie de la francophonie. Peut-être aussi ne se souvient-on pas, tout simplement, que l'ouvrage est belge, ou que des emplois belges (critiqués ou non) peuvent être partagés avec des emplois québécois. Pour un commentaire entièrement averti par rapport à la variation, il aurait sans doute fallu remarquer que, si un ouvrage de difficultés édité en Belgique prenait la peine de commenter l'emploi, cet emploi pouvait avoir une certaine vitalité dans ce pays.

¹³⁵ On peut rappeler que cette catégorie de transition peut inclure des interventions où se côtoient des éléments naïfs et, aussi, des éléments avertis, tout comme elle peut inclure un ensemble d'éléments ni tout à fait naïfs ni tout à fait avertis ou à la fois naïfs et avertis.

Sur le plan de la variation géographique, il ne serait donc pas juste de dire que *possiblement* n'est plus employé dans les autres pays francophones.

Prise en compte du fonctionnement de la langue sans objet (n = 15)

Enfin, quelques interventions pouvant apporter de l'information à propos d'un autre angle analysé ne pouvaient être qualifiées de naïves ou d'averties par rapport au fonctionnement de la langue dans une perspective descriptive, faute d'information suffisante à ce sujet.

Dans l'exemple suivant, une personne fait simplement savoir où on peut trouver de l'information sur *meilleur vendeur*. Même s'il sera possible de tirer de l'information à propos de l'angle lexicographique ou métalexicographique (sur la microstructure d'un ouvrage, par exemple), il n'y a rien à analyser sur les plans du lexique, de la sémantique, de la morphologie, de la syntaxe, de la combinatoire, de la phonétique, de la phonologie ou de la variation.

Exemple 44

245. Re: MFE p.290 Phrases à corriger. No.10

Par P60a, jeudi 11 septembre 2014, 12:13

Regarde dans le Multi sous "vendeur/vendeuse" j'ai pu trouver une petite note sur l'utilisation de meilleure vendeur qui est fautive.

5. Constats et réflexions sur le cheminement normatif

On peut rappeler qu'au point de départ de l'étude, une question large comme *Que se passe-t-il à propos des dictionnaires?* a été posée au corpus dans le but d'établir des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016) pour mieux comprendre la représentation des dictionnaires. Comme on le verra au chapitre 6, une des principales catégories ayant émergé est que l'utilisation des dictionnaires ne se détache pas de l'ensemble du cheminement normatif¹³⁶, ce pourquoi celui-ci figure au cœur de la thèse et a été présenté dans ce premier chapitre d'analyse. Je présenterai ici un court bilan sur le cheminement normatif, axé sur la démarche de révision, la prise en compte des règles et principes édictés par la norme prescriptive et la capacité à comprendre d'autres aspects linguistiques, mais d'un point de vue plus orienté vers la norme descriptive. Certaines catégories conceptualisantes ayant accompagné la réflexion sur le cheminement normatif seront présentées au chapitre 6.

¹³⁶ Voir le 1^{er} exemple de catégorie du chapitre 6, *Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif*.

Si on cherche à évaluer quel regard caractérise le cheminement normatif – l'un des objectifs spécifiques de la thèse –, on peut observer une démarche de révision à tendance avertie, la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive à tendance avertie (moins pour ce qui est de la réflexion métanormative) et une prise en compte d'aspects linguistiques dans une perspective descriptive moins avertie que la prise en compte des aspects liés à la norme prescriptive. Le bilan des données apparaît dans le tableau suivant, servant de références aux constats qui seront dressés par la suite et liés à la représentation des dictionnaires.

Tableau 7 – Bilan sur le cheminement normatif

Aspect considéré dans le cheminement normatif	Averti	À la fois naïf et averti	Naïf	Sans objet
Démarche de révision				
Identification du cas	55 %	36 %	5 %	4 %
Respect de l'auteur ou de la phrase originale	37 %	15 %	6 %	42 %
Démarche liée aux ouvrages :				
Choix de l'ouvrage en fonction de sa question	52 %	19 %	3 %	26 %
Recherche au bon endroit dans l'ouvrage	54 %	13 %	8 %	25 %
Prise en compte de l'aspect normatif (norme prescriptive)				
Connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive	56 %	32 %	9 %	3 %
Réflexions métanormatives	16 %	18 %	10 %	56 %
Prise en compte d'aspects linguistiques (point de vue plus descriptif)				
	39 %	40 %	13 %	8 %

Le nombre des interventions sans objet est évidemment à prendre en compte pour évaluer le poids relatif des pourcentages d'interventions averties, à la fois naïves et averties et naïves.

Premier constat : démarche de révision à tendance avertie

Si on observe les données du corpus relatives à la démarche de révision, on voit que la façon d'identifier le cas présente une tendance avertie (55 % des interventions), le respect de l'auteur ou de la phrase originale est considéré de façon avertie (37 % des interventions¹³⁷) et la démarche de révision liée aux ouvrages l'est également (choix de l'ouvrage à 52 % averti et recherche au bon endroit dans l'ouvrage à 54 % avertie). Cette démarche de révision doit être prise en compte dans l'étude de la représentation des dictionnaires. Lorsqu'elle est absente, on voit la nécessité de revenir à la base : il faut bien poser sa question, se demander dans quelle catégorie se classe l'erreur, se demander dans quel ouvrage chercher en premier pour ce type de problème, etc. Peut-être est-ce seulement une fois ces aspects maîtrisés, au moins en partie, qu'il est possible d'approfondir des aspects métalexicographiques, par exemple. Ce problème est important pour qui s'intéresse à l'enseignement de la révision, à l'utilisation des ouvrages de référence et, plus largement, à la représentation des dictionnaires : il n'y a pas de piste pour rendre avertie l'utilisation des dictionnaires, par exemple, si la démarche préalable est absente.

Deuxième constat : connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive avertie; réflexions métanormatives moins averties

La connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive auxquels les participants faisaient appel a été jugée majoritairement avertie (56 %, en plus des 32 % d'interventions à la fois naïves et averties). Ces pourcentages rappellent ceux liés à l'identification du cas, dans la démarche de révision (55 % averti, 36 % à la fois naïf et averti), ces éléments n'étant sans doute pas étrangers l'un à l'autre étant donné que la connaissance de ces règles et principes édictés par la norme prescriptive est susceptible de contribuer à l'identification des problèmes normatifs. Toutefois, cette tendance avertie relative aux connaissances normatives se nuance plus on se dirige vers des réflexions s'écartant des notions étudiées à l'école, du primaire à l'université. Ainsi, l'habitude des réflexions métanormatives se fait peu courante dans le corpus (56 % des interventions sans objet, mais ces réflexions n'étaient pas nécessairement attendues), et se font moins averties lorsqu'elles sont présentes (18 % à la fois naïves et averties, 16 % averties et 10 % naïves). Les réflexions métanormatives concernant les ouvrages de référence sont à la base de quelques analyses présentées dans le chapitre 5, en particulier pour ce qui concerne des éléments qui ne se trouvent

¹³⁷ On peut rappeler que 42 % des interventions étaient sans objet pour ce critère. On voit donc que lorsque le respect de l'auteur était considéré, cela était fait de façon très majoritairement avertie.

pas dans le corpus, comme l'absence flagrante de références aux lexicographes et à leur travail (lié à l'édification d'une certaine norme) ou, pour entrer dans le détail, une absence de réflexion par rapport à l'utilisation des citations d'auteurs pour illustrer les normes d'emplois dans un article lexicographique. Les réflexions métanormatives, présentes ou absentes, peuvent être révélatrices dans l'étude de la représentation des dictionnaires, comme on le verra au chapitre suivant.

Troisième constat : prise en compte d'aspects linguistiques dans une perspective descriptive moins avertie

La capacité à voir ou à comprendre le fonctionnement de la langue dans une perspective plus descriptive, moins présente ou moins mise en valeur que la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive, à l'école comme dans la société en général, est apparue moins avertie et montre un des plus hauts taux d'interventions naïves du corpus (13 %), avec les réflexions métanormatives (10 % d'interventions naïves, un pourcentage élevé considérant son poids relatif par rapport aux 56 % d'interventions sans objet de ce critère).

Parmi les interventions concernant un aspect lié à la morphologie, à la syntaxe ou à la combinatoire (36 % des interventions faisaient mention de cet aspect) ou un aspect lié au lexique ou à la sémantique (36 % des interventions également), l'analyse qualitative des données, cette fois-ci, a montré des difficultés par rapport aux unités polylexicales, qu'elles soient commentées sous un angle syntaxique ou sémantique. En effet, qu'il s'agisse de cooccurrents (ex. *lubie conventionnelle?*), de locutions plus « figées » (ex. *huile à chauffage? prendre une marche?*) ou d'expressions (ex. une formule de politesse, comme dans l'exemple 45) – le découpage de ces unités sur un continuum étant par ailleurs très délicat¹³⁸ –, ces unités polylexicales ont posé des difficultés relatives à l'ensemble du cheminement normatif et, on le verra, à la recherche dans les dictionnaires¹³⁹. On l'a vu précédemment avec l'exemple d'*huile à chauffage* : le fait qu'il y ait plusieurs unités (la totalité, *huile à chauffage*, ou chacune de ses parties, soit *huile*, soit *chauffage*) peut brouiller l'ensemble. On le voit également dans l'exemple suivant, où il n'y a ni problème avec le participe présent en début de phrase, ni problème avec la locution verbale *veuillez agréer*, mais un problème d'anacoluthie, soit une rupture entre le sujet sous-jacent d'*espérer*, une première personne (*je* ou *nous*) et celui de *vouloir* (deuxième personne du pluriel, *vous*).

¹³⁸ Voir notamment Mel'čuk (2013) sur cette épineuse question.

¹³⁹ Voir les 3^e et 4^e exemples de catégories du chapitre 6, *Unités polylexicales casse-tête* et *Dictionnaire labyrinthe*.

Exemple 45

164. MFE: p. 296 #49

Par P8a, mardi 23 septembre 2014, 20:41

Bonsoir!

Je n'arrivais pas à trouver l'erreur dans la phrase "Espérant une réponse rapide, veuillez agréer, Monsieur, l'expression de mes sentiments distingués." J'ai cherché dans le Multi, Hanse et la BDL, et à chaque fois on présentait la formule "veuillez agréer" comme étant correcte. C'est alors que j'ai remarqué le participe présent en début de phrase: s'agirait-il ici, comme je le crois, d'une anacoluthie?

Aussi, je me suis demandé si je ne devais pas ajouter la préposition "En" devant "espérant".

Merci!

Bref, plus on se situe près de la norme, plus les connaissances demeurent averties. Plus on s'en éloigne, lorsqu'on fait appel ou qu'on devrait faire appel à des connaissances métanormatives ou d'autres connaissances linguistiques, mais d'un point de vue plus descriptif, moins elles sont averties, donc plus il y a place aux apprentissages. Le chapitre 6 présentera quelques pistes d'enseignement à ce sujet.

CHAPITRE 5

La représentation des dictionnaires

On a vu, dans le chapitre 1, que des contraintes de divers ordres entourant le processus de conception des dictionnaires étaient en partie méconnues de leurs utilisateurs. Mais à quel point le sont-elles chez les utilisateurs particuliers que sont les étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes? Cet élément de problématique, central, est lié à deux des objectifs spécifiques de la thèse, soit 1) de décrire l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques, toujours au cours du cheminement normatif et dans le processus de décision de correction qui peut en découler, et 2) d'évaluer quel regard (naïf ou averti) caractérise le cheminement normatif, mais spécialement, ici, à propos des dictionnaires.

Ce chapitre tracera le portrait d'utilisation des ouvrages dans l'ensemble du corpus d'étude, soit le nombre d'ouvrages utilisés par intervention, les types d'ouvrages considérés dans l'ensemble et, aussi, les types d'ouvrages par intervention qui ont guidé la délimitation d'un sous-corpus sur les dictionnaires (section 1). Il montrera également comment, dans le sous-corpus sur les dictionnaires, les étudiantes et étudiants prennent en compte le contexte lexicographique ou métalexicographique (section 2) : ont-ils une conscience naïve ou avertie des choix éditoriaux, sociaux et commerciaux et des choix liés à la constitution d'une macrostructure de dictionnaire? Les éléments de la microstructure sont-ils considérés de façon naïve ou avertie? Parmi ces éléments microstructurels, lesquels sont les plus fréquemment considérés dans le cheminement normatif? Les réponses proposées contribueront à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et les décisions de correction.

Ce chapitre contiendra également les définitions contextuelles de chaque élément évalué, comme les concepts de « macrostructure », de « microstructure », de « définition lexicographique », d'« exemple lexicographique », etc., ce qui a été décrit dans le chapitre 2 comme étant l'« utilisation circonscrite des référents interprétatifs » (Paillé et Mucchielli 2016 : 135). Le chapitre se terminera par des constats concernant la représentation des dictionnaires, interreliés avec les catégories conceptualisantes expliquées au chapitre 6.

1. Portrait des ouvrages de référence utilisés

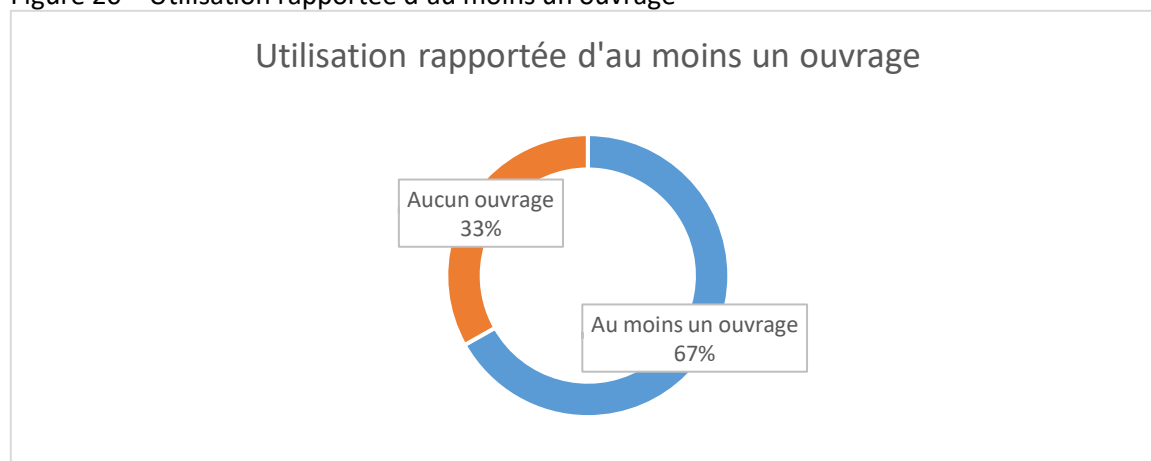
Avant d'entrer dans le cœur de la représentation des dictionnaires, on peut se demander quels ouvrages de référence les étudiantes et étudiants utilisent lorsqu'ils réfléchissent à un cas normatif et quel genre d'utilisation ils en font. Cette section trace donc le portrait des ouvrages utilisés dans le corpus d'étude : le nombre d'ouvrages utilisés par intervention (1.1), les types d'ouvrages utilisés

dans tout le corpus (1.2) et les types d'ouvrages utilisés ensemble, par intervention (1.3), cette dernière compilation ayant mené à la constitution d'un sous-corpus sur les dictionnaires, pour mieux réfléchir à leur représentation.

1.1 Nombre d'ouvrages par intervention

Toutes les interventions ne font pas état de recherches dans les ouvrages, bien qu'elles puissent potentiellement toutes participer au cheminement normatif entourant une question. Dans le corpus d'étude, on rapporte l'utilisation d'au moins un ouvrage de référence (généralement nommé, mais pas toujours¹⁴⁰) dans 67 % des interventions et d'aucun ouvrage¹⁴¹ dans 33 % des interventions.

Figure 20 – Utilisation rapportée d'au moins un ouvrage



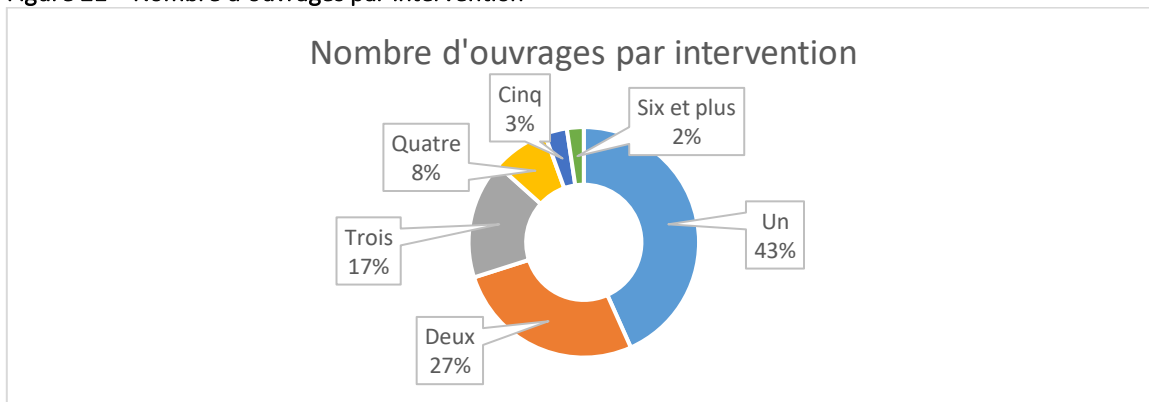
N = 196 interventions : au moins un ouvrage évoqué (131), aucun évoqué (65)

Le graphique suivant montre le nombre d'ouvrages utilisés par intervention lorsqu'au moins un ouvrage est rapporté.

¹⁴⁰ Deux interventions où au moins un ouvrage était nommé comportaient également des ouvrages indéterminés. Elles ont été comptabilisées dans les ouvrages nommés. D'autres cas d'ouvrages indéterminés (quatre interventions), plus difficiles à classer, concernaient des extraits où on faisait référence, par exemple, à « quelques autres dictionnaires », aux ouvrages en général, à un ouvrage non nommé ou à un « dictionnaire général de langue » non nommé. Ces interventions sont également classées ici, avec les ouvrages nommés.

¹⁴¹ Il peut s'agir d'interventions ne nécessitant pas de recherche (une connaissance active en grammaire, par exemple), d'interventions où on aurait pu avantageusement utiliser un ouvrage et où on ne l'a pas fait ou d'interventions ne contenant essentiellement qu'un remerciement, par exemple.

Figure 21 – Nombre d'ouvrages par intervention



N = 127 interventions¹⁴² : un (55), deux (34), trois (21), quatre (10), cinq (4), six et plus (3)

Un grand nombre d'interventions (55/127, soit 43 %) font état du recours à un seul ouvrage de référence pour prendre une décision de correction ou éclairer le cheminement normatif, souvent l'ouvrage le plus approprié (ou l'un des plus appropriés), comme vu précédemment avec la démarche de recherche dans les ouvrages selon la catégorie d'erreur (chapitre 4). Dans les exemples suivants, la BDL, le FAB (*Le français au bureau*) ou *Usito* apportent un éclairage rapide et pertinent dans les fils de discussion de chacune des interventions (les fils ne seront pas présentés en entier ici), montrant qu'il n'est pas toujours nécessaire de chercher dans plusieurs ouvrages pour obtenir une réponse satisfaisante.

Exemple 1a

118. Re: MFE p.298 no 68

Par P66a, vendredi 17 octobre 2014, 15:21

Dans ce contexte, *dû à* est un calque de structure (anglicisme « *due to* »), ou on pourrait aussi dire emploi prépositionnel fautif.

ATTENTION! La construction *dû à* n'est pas toujours fautive. Quand on parle de prépositions et de construction, on fait face à une erreur de syntaxe.

pour des exemples de phrases où *dû à* est correct, voir l'article de la BDL à ce sujet:

http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?T1=du+%C3%A0&T3.x=0&T3.y=0

J'espère t'avoir éclairée!

Exemple 1b

148. Re: Recueil p.37 #2

Par P65a, jeudi 2 octobre 2014, 21:33

C'est écrit dans la partie Typographie du FAB 7e éd., section "écriture des nombre", "nombres en chiffres" p. 383-384.

¹⁴² Il s'agit des 131 interventions avec ouvrages rapportés moins 4 interventions où l'ouvrage est indéterminé.

Exemple 1c

253. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 15:58

Moi, j'aime la position du Usito. Il indique bien que c'est un usage québécois, qu'il est vieilli en France, et choisit de n'indiquer aucune critique...

L'utilisation de plusieurs ouvrages de référence pour réfléchir à un cas normatif peut, de son côté, être utile pour la comparaison des informations trouvées dans chaque ouvrage, par exemple si quelqu'un souhaite mieux comprendre un cas ou statuer sur son emploi, comme le démontrent plusieurs exemples du corpus¹⁴³. Dans quelques cas, elle peut également démontrer que les étudiantes ou étudiants ne savent pas où et comment chercher.

1.2 Types de sources ou d'ouvrages utilisés dans l'ensemble du corpus

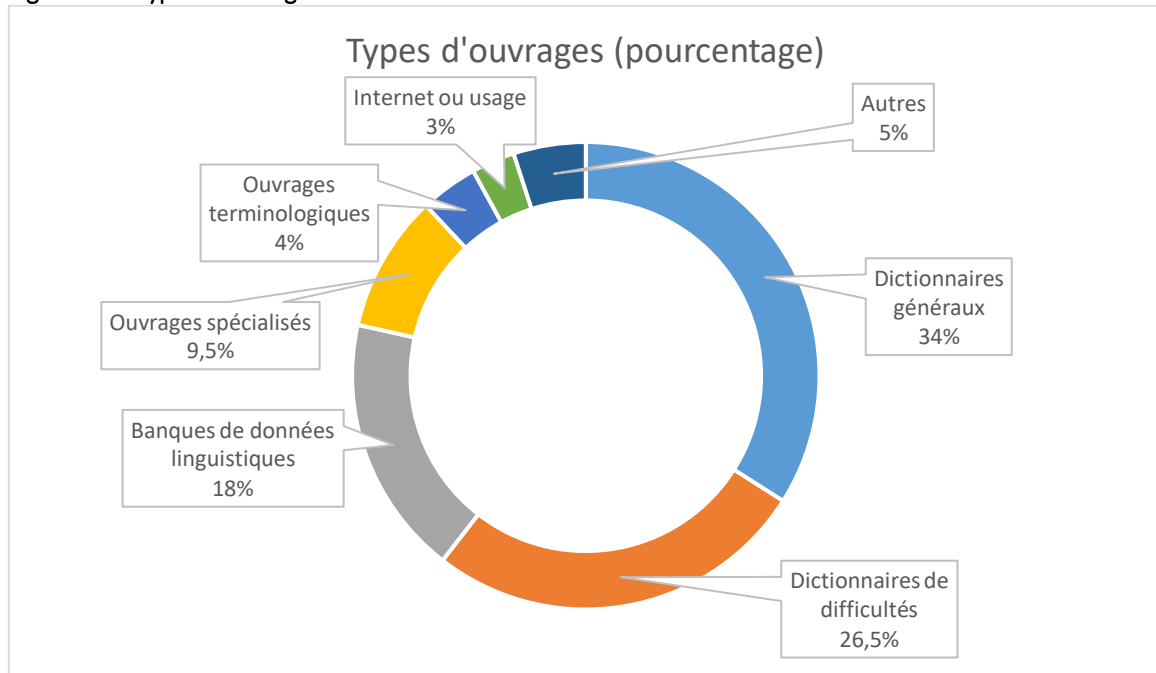
Le *type* d'ouvrage choisi importe plus que le *nombre* d'ouvrages consultés pour prendre une décision normative éclairée, comme on l'a vu au chapitre 4. Parmi tous les ouvrages rapportés dans les interventions¹⁴⁴, ce sont les dictionnaires généraux de langue qui sont le plus souvent cités dans le corpus d'étude (34 %), suivis des dictionnaires de difficultés (26,5 %), des banques de données linguistiques (18 %), des ouvrages spécialisés – comme *Le français au bureau* ou *L'art de ponctuer* – (9,5 %), des ouvrages terminologiques – comme *Le grand dictionnaire terminologique* ou *Termium* (4 %) – et d'Internet ou de l'« usage » (3 %). Des références « autres » (5 %) apparaissent aussi dans le cheminement normatif, comme *Antidote*¹⁴⁵, des cahiers d'exercices cités pour leurs portions notionnelles, une grammaire ou d'autres types de dictionnaires (ex. dictionnaire anglais).

¹⁴³ Pour ne nommer qu'un exemple, celui présenté plus loin (section 1.3, exemple 2), sur l'adjectif *dispendieux*, montre l'utilité d'utiliser plusieurs ouvrages pour statuer sur un cas (emploi correct ou non dans un contexte donné).

¹⁴⁴ Chaque ouvrage a été comptabilisé une seule fois par intervention même si son titre y figurait à plusieurs reprises.

¹⁴⁵ On ne sait pas toujours si c'est le module « dictionnaire » qui a été consulté directement ou s'il l'a été par l'intermédiaire du correcteur ou, encore, s'il s'agit d'un autre module ou du correcteur lui-même.

Figure 22 – Types d’ouvrages



N = 264 ouvrages rapportés dans les interventions : dictionnaires généraux de langue (90), dictionnaires de difficultés (70), Banques de données linguistiques (47), ouvrages spécialisés (25), ouvrages terminologiques (10), Internet ou usage (7), autres sources (14)

Il va de soi que les ouvrages utilisés reflètent également le lien avec les catégories d’erreurs à la source des interrogations sur la norme (cf. chapitre 4) : les nombreux questionnements en vocabulaire et en syntaxe ont pu mener à plus de consultations de dictionnaires (généraux, de difficultés ou terminologiques), alors que la faible proportion des questionnements en ponctuation et en typographie – dans le corpus d’étude – est de toute évidence liée au fait que moins d’ouvrages spécialisés ont été consultés (ex. 6 % de cas de typographie et 4 % de cas de ponctuation, correspondant à environ 10 % de consultation d’ouvrages spécialisés).

On peut voir de plus près quels ouvrages ont été utilisés, par type d’ouvrage.

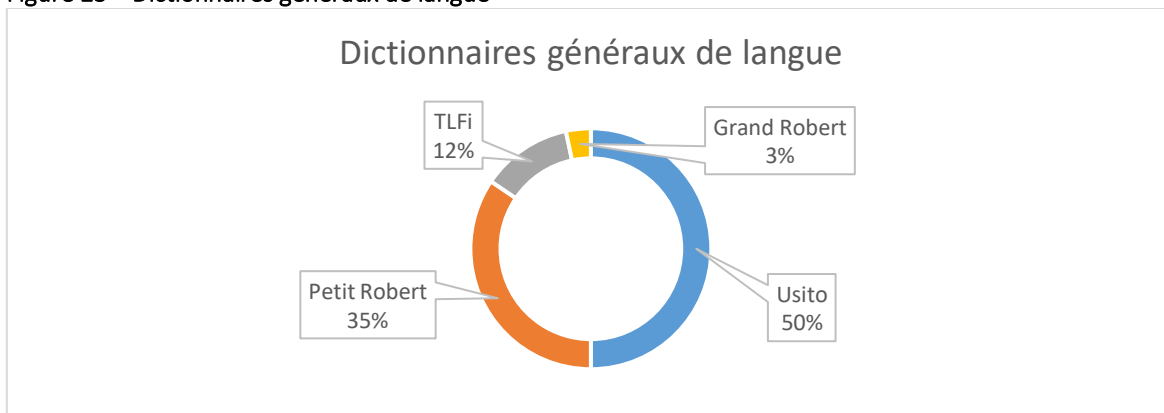
1.2.1 Dictionnaires généraux de langue¹⁴⁶

Parmi les dictionnaires généraux rapportés dans le corpus d’étude, c’est *Usito* qui a été le plus souvent utilisé dans le cheminement normatif des étudiantes et étudiants (50 %), suivi du *Petit*

¹⁴⁶ Les commentaires du type « quelques autres dictionnaires », « un dictionnaire de langue » ou « les dictionnaires de langue » ne sont pas comptabilisés ici. De même, le module *dictionnaire* d’Antidote – pouvant faire office de dictionnaire général de langue – est traité avec le logiciel en entier, puisque la distinction ne peut pas toujours être établie entre les deux dans les interventions étudiantes.

Robert (PR ou PRÉ¹⁴⁷) (35 %) et des grands dictionnaires comme le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFi) (12 %) et *Le Grand Robert* (GR) (3 %).

Figure 23 – Dictionnaires généraux de langue



N = 90 : *Usito* (45), *Petit Robert* (31), *Trésor de la langue française informatisé* (11) et *Grand Robert* (3)

On verra plus loin, dans les exemples, que les dictionnaires généraux sont souvent utilisés concomitamment avec d'autres types d'ouvrages, comme les dictionnaires de difficultés et la BDL, notamment.

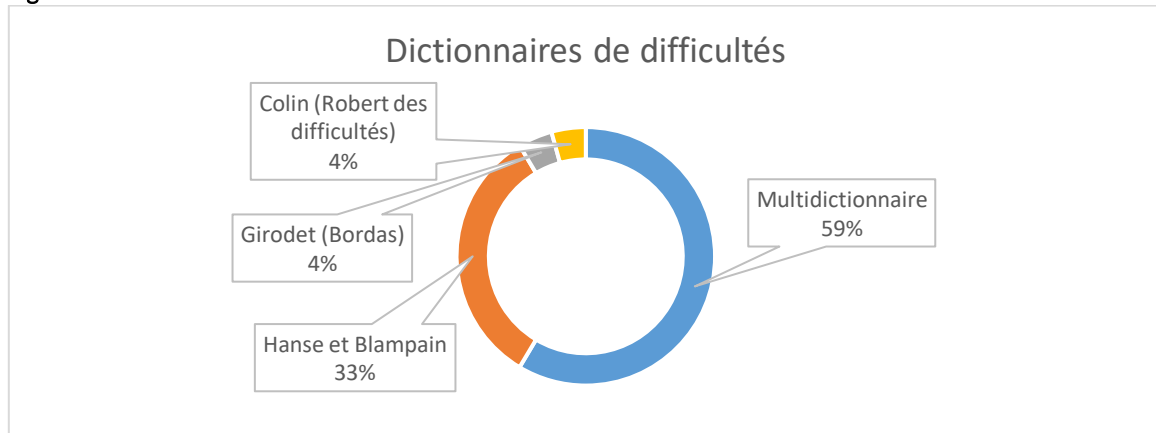
1.2.2 Dictionnaires de difficultés

C'est aussi un ouvrage produit au Québec, soit le *Multidictionnaire de la langue française*, qui apparaît le plus souvent dans les interventions (59 %) lorsque des dictionnaires de difficultés sont utilisés. Il est suivi par le *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, produit en Belgique, de Joseph Hanse, repris par Daniel Blampain (33 %), et des dictionnaires de difficultés de Jean-Paul Colin (alors chez Robert, maintenant chez Klincksieck) (4 %) et de Jean Girodet (chez Bordas) (4 %). L'ouvrage d'Adolf V. Thomas (chez Larousse) ne figure pas dans le corpus d'étude, même s'il s'agit d'un des dictionnaires de difficultés présenté dans le cours et habituellement utilisé par les étudiantes et étudiants¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Il n'est pas toujours possible de savoir si c'est la version papier ou électronique qui a été utilisée.

¹⁴⁸ Par comparaison, il avait été utilisé dans 6 interventions sur 213 utilisations d'ouvrages de tous types pour résoudre une « Question de norme » précise portant sur un cas syntaxique (tiré du forum « Questions de norme de Caroline », d'un total de 70 interventions; voir Dubois 2016b). Il est tout à fait possible, de surcroît, que les titres ou sous-titres des ouvrages de ces grammairiens aient mené à une certaine confusion (« Dictionnaire des difficultés du français », « Dictionnaire des difficultés de la langue française », « Pièges et difficultés de la langue française », etc.) et que l'un ait été pris pour l'autre.

Figure 24 – Dictionnaires de difficultés



N = 70 : Multidictionnaire (41), Hanse et Blampain (23), Girodet (3), Colin (3)

Les noms d’auteurs de ces ouvrages sont régulièrement utilisés, dans le cours, pour nommer les dictionnaires de difficultés, qui diffusent l’opinion sur la norme de leurs auteurs (ex. comment trancher dans tel cas normatif, variable d’un auteur à l’autre). Pourtant, cette opinion, tout comme le contexte social et commercial de production de l’ouvrage ou le type d’approche, ne sont pas nécessairement soupesés dans le cheminement normatif entourant une décision de correction. On le voit aussi, bien entendu, hors du corpus d’étude, par exemple dans un cas où un participant choisit l’orthographe plus européenne *résidant* au lieu de *résident* (« qui réside en un lieu ») sous l’influence du *Multidictionnaire* :

Devant le choix du *Multi* – ouvrage conçu au Québec – de décrire la tendance européenne (dire que *résidant* tend à s’imposer) [...], P26a choisit d’orthographier *résidant* avec un *a* [...]. Pourtant, l’ouvrage conçu au Québec fait le choix d’adopter une perspective contraire à la réalité linguistique (où *résidant* ne s’impose pas) et au sentiment linguistique de P26a. Le fait que les ouvrages aient le choix d’adopter une perspective nord-américaine ou européenne n’est pas toujours perçu ni soupesé [...], y compris lorsque les ouvrages ont été consciencieusement présentés en classe [...]. (Dubois 2016a : 274-275)

Ces questions entourant la production des dictionnaires seront approfondies plus loin.

1.2.3 Banques de données linguistiques

La *Banque de dépannage linguistique* de l’OQLF (BDL) occupe presque tout l’espace consacré aux banques de données avec 44 des 47 mentions considérées dans le corpus. Difficilement comparable aux autres ouvrages, elle se classe à part¹⁴⁹. Elle est utilisée, dans le cheminement normatif, pour

¹⁴⁹ On peut rappeler la diversité des sujets traités en citant l’index thématique de la BDL : grammaire, orthographe, syntaxe, vocabulaire, emprunts à l’anglais, ponctuation, prononciation, typographie, noms propres, sigles, abréviations et symboles, rédaction et communication, chroniques « Dans les coulisses de la

résoudre des difficultés de toutes les catégories d'erreurs, souvent pour compléter, ou même remplacer, une réflexion demandant l'utilisation d'un dictionnaire général ou de difficultés, notamment dans les cas de questionnements relatifs au vocabulaire et à la syntaxe, comme on l'a vu précédemment avec la réponse concernant *dû à* (intervention 118, exemple X), mais aussi pour remplacer ou compléter des ouvrages spécialisés sur la typographie ou la ponctuation, par exemple.

La banque de données associée à *Termium Plus* (du Bureau de la traduction du gouvernement du Canada), composées de différentes parties¹⁵⁰, figure ici, mais avec seulement 3 mentions¹⁵¹.

1.2.4 Ouvrages spécialisés

Les ouvrages spécialisés classés ici ne traitent pas de langue générale et ne présentent pas nécessairement de structure dictionnaire classique (ordre alphabétique, développement d'une microstructure, etc.). Le classement adopté tient compte du fait que certains de ces ouvrages – comme *Le français au bureau*, *L'art de ponctuer* ou *Le Ramat de la typographie* – sont moins souvent utilisés concomitamment avec les dictionnaires généraux et de difficultés et qu'ils sont souvent associés aux recherches en typographie et en ponctuation, catégories moins souvent abordées dans le corpus d'étude. Il faut noter que, dans le corpus, *Le français au bureau* est surtout utilisé comme ouvrage spécialisé pour les cas de typographie, ce qui est le reflet de son utilisation dans l'ensemble du cours, contrairement à celle de la BDL, utilisée en entier (incluant les fiches de vocabulaire) et classée à part¹⁵².

S'ajoutent à ces ouvrages un seul dictionnaire de prépositions, un seul dictionnaire d'anglicismes (*Le Colpron*), un seul dictionnaire de synonymes et un répertoire sur l'orthographe rectifiée. Les ouvrages appelés « dictionnaires » regroupés ici présentent bien un ordre alphabétique, mais leur

langue », index disponible sur http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?Th=1. (Page consultée le 29 janvier 2020.)

¹⁵⁰ Il ne s'agit pas de la banque terminologique de *Termium Plus*, mais d'une banque de données sur différents sujets, comme pour la BDL. On la trouve dans le portail du Bureau de la traduction, avec *Termium Plus*, sous différentes appellations : « Outils d'aide à la rédaction », « Clefs du français pratique », etc., ces appellations et la façon dont les outils s'agencent à *Termium Plus* variant dans le temps, en plus des différentes appellations données par les participants dans les forums pour y faire référence.

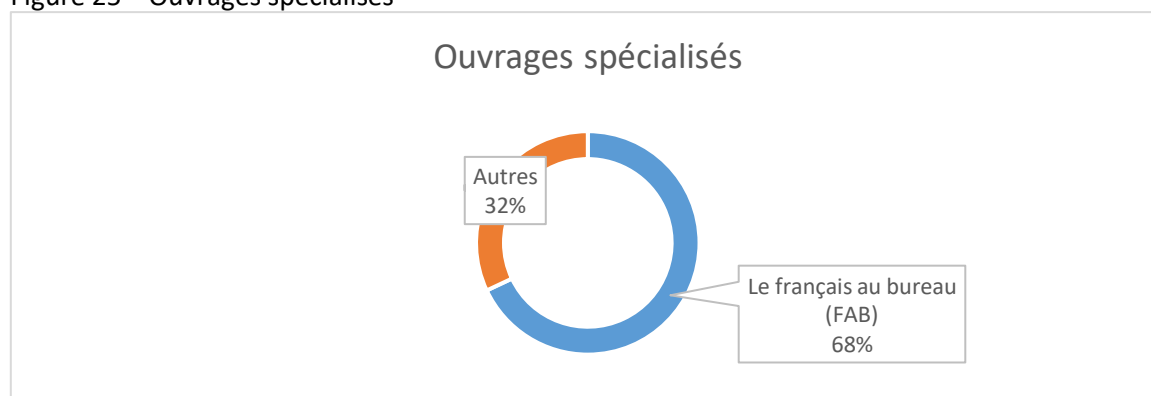
¹⁵¹ Ex. « [...] j'ai trouvé dans la BTB, dans le guide du rédacteur, une petite phrase [...] » (intervention 2) ou « [...] j'ai déniché dans Les Clefs du français pratique de Termium [...] » (intervention 41).

¹⁵² Par ailleurs, on peut faire remarquer que le contenu du *Français au bureau* se retrouve souvent textuellement dans les fiches de la BDL (deux références de l'OQLF), élément qui n'est généralement pas soupesé par les étudiantes et étudiants dans leurs décisions de correction.

microstructure, peu développée, se compose simplement d'une liste d'exemples (des prépositions, des anglicismes, des synonymes); le répertoire sur l'orthographe rectifiée s'y apparente (liste par ordre alphabétique).

Le français au bureau, ouvrage obligatoire, est le plus souvent utilisé (68 %) parmi ce qui a été considéré ici comme « ouvrages spécialisés ». Les autres ouvrages ont été regroupés (32 %). On peut noter l'absence du *Ramat de la typographie*, ce qui peut être lié au peu de questions typographiques apparaissant dans le corpus d'étude.

Figure 25 – Ouvrages spécialisés



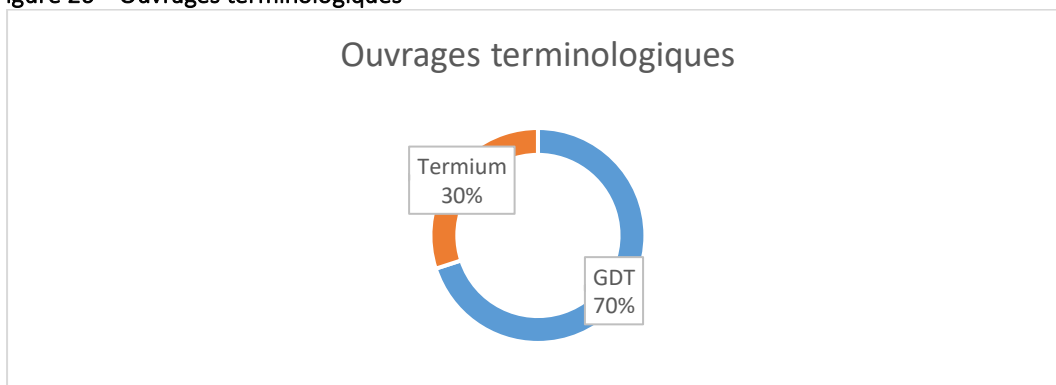
N = 25 : *Le français au bureau* (17), *L'art de ponctuer*, de Bernard Tanguay (le « Tanguay ») (3), un (ou le?) prépositionnaire et le *Rouleau des prépositions*¹⁵³ (2), le *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* (1), le *Dictionnaire des anglicismes Le Colpron* (1), un dictionnaire des synonymes (1)

1.2.5 Ouvrages terminologiques

Le grand dictionnaire terminologique (GDT) et *Termium Plus* (la banque de données terminologique, cette fois-ci) ont été regroupés ici pour leur valeur de « dictionnaires ». Ils sont parfois consultés à mauvais escient, comme s'il s'agissait de dictionnaires portant sur la langue générale, même si ces ouvrages de référence sont tous les deux clairement présentés en tant que banques de données informatisées, regroupant des fiches terminologiques sur du vocabulaire de divers domaines spécialisés. Malgré le faible nombre d'occurrences d'utilisation de ces ouvrages terminologiques dans le corpus d'étude, on peut voir que le GDT est plus souvent cité que *Termium Plus*, toujours en considérant que les outils liés à *Termium Plus* ont été classés, pour leur part, dans une catégorie précédente.

¹⁵³ Le *Rouleau des prépositions* peut être consulté en version papier ou par la banque de données du Bureau de la traduction.

Figure 26 – Ouvrages terminologiques



N = 10 : *Le grand dictionnaire terminologique* (7), *Termium Plus* (3)

Tout bien considéré, les outils de l'OQLF (FAB, BDL, GDT) restent plus utilisés dans le corpus d'étude que ceux du Bureau de la traduction (*Termium Plus*, BTB ou *Clefs du français pratique*, incluant une chronique linguistique comptabilisée dans les « autres sources »).

1.2.6 Usage servant de référence (hors ouvrage de référence linguistique)

L'utilisation de la langue dans un contexte écrit authentique, accessible par Internet, hors des ouvrages de référence linguistiques¹⁵⁴, sera ici considérée comme étant l'usage. Il ne s'agit donc pas ici de références à des ouvrages profanes trouvés en ligne (cf. Molinari et Vincent 2017), un type de référence qu'on ne trouve pas dans le corpus d'étude ni probablement dans le corpus de référence, comme on l'a vu en explorant la question dans Dubois (2016b).

Même s'ils ne font pas partie de l'univers habituel des ouvrages de référence linguistiques, Google ou Eureka, par exemple, ont été comptabilisés parce qu'ils peuvent être utilisés dans le cheminement normatif afin de trouver des attestations qui confortent un sentiment linguistique, qui contredisent certaines marques attribuées dans les dictionnaires ou pour d'autres raisons. Il arrive notamment qu'Eureka soit consulté à ma demande, pour rendre les étudiantes et étudiants avertis par rapport au marquage fait dans les dictionnaires – qui ne correspond pas toujours à l'utilisation effective de la langue – ou pour faire le point sur l'usage actuel, comme on le voit dans l'exemple suivant. Un participant se questionne ici par rapport à l'emploi de *être familier avec quelque chose* au sens de « connaître, maîtriser quelque chose ». Il est possible que les utilisations subséquentes de Google ou d'Eureka, mais sans demandes directes de ma part, découlent de ce genre d'intervention de formatrice.

¹⁵⁴ N = 7 : Eureka (5), Google (1), l'« usage » en général (1).

Exemple 1d

169. Recueil p. 21 n° 5

Par P66a, jeudi 18 septembre 2014, 16:27

Je suis familière avec la syntaxe.

[Intervention raccourcie : contenu rapporté d'Usito, de Hanse, du Grand Robert et du TLFi]

Deux grand dictionnaires de langues et le dictionnaire de difficultés de Hanse attestent l'usage de *familier avec*, faudrait-il s'abstenir de corriger?

170. Re: Recueil p. 21 n° 5

par [Caroline Dubois](#), vendredi 19 septembre 2014, 09:28

Est-ce que quelqu'un peut trouver des contextes d'utilisation authentiques et actuels de *familier avec* (par *Eureka* ou *Google*) pour que nous puissions discuter de cette belle zone grise?

171. Re: Recueil p. 21 n° 5

Par P66a, vendredi 19 septembre 2014, 15:37

Eurêka m'a rendu 35 résultats (pas seulement du Québec, mais de toute la francophonie) de « *familier avec* ». Quelques-uns faisaient référence à des rapports familiaux entre deux ou plusieurs personnes, mais la plupart reproduisent une construction similaire à celle de la phrase numéro 5.

Exemple tiré d'un article paru dans *Le Monde* :

BURKLER, méliissa. « A Troyes, on pagaie pour purifier la rivière »; *Le Monde*; Samedi 23 août 2014, p. SPH6.

[...] Jean-Benoît Humblot, le directeur du centre de loisirs de Pont-Sainte-Marie, ancien centre social repris par la mairie pendant l'été 2013, soutient pleinement l'idée d'initier les jeunes aux activités nautiques. « Ici, la moitié de la population habite dans des zones d'éducation prioritaire. Le public n'est pas familier avec l'eau. Au début, les parents sont réfractaires à l'idée de laisser leurs enfants faire du canoë-kayak parce qu'ils pensent que c'est dangereux. Mais ils sont rassurés quand ils voient que tout se passe bien. » [...]

J'ai cependant trouvé un article très intéressant, qui traitait de l'expression « être familier avec », dans les Chroniques de langue de Termium

http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_autr8BKE-TUZytps&page=9zteEAKqANQo.html

C'est à lire absolument; il y a plein de références.

1.2.7 Autres sources

Antidote

Comme les différents outils du logiciel Antidote ne sont pas toujours clairement distingués dans le corpus d'étude (correcteur, dictionnaire général, dictionnaire de cooccurrents, dictionnaire de synonymes ou autre module), les références à ce logiciel se trouvent dans la catégorie « autres ». Il

a été utilisé à 6 reprises comme ouvrage de référence¹⁵⁵ dans le corpus, comme dans l'exemple suivant : « De plus, selon Antidote, *sortir* doit se conjuguer avec l'auxiliaire *être* sauf quand il a un complément direct. Dans le cas du texte, le verbe *sortir* a un complément indirect, donc il serait nécessaire d'ajouter l'auxiliaire *est* » (intervention 38), où il n'est pas possible de savoir précisément quel module du logiciel a été utilisé (module dictionnaire, module grammaire ou infobulle du correcteur, par exemple).

Passages de cahiers d'exercices contenant des notions

Quelques cahiers d'exercices ont été cités comme sources dans le cheminement normatif (recueils d'exercices des cours de révision ou de grammaire, ou ouvrage *La maîtrise du français écrit* (MFE))¹⁵⁶. Ils sont utilisés ici comme références comparatives et non comme exercices étant à la source de questionnements¹⁵⁷, étant donné que certains passages de ces cahiers d'exercices contiennent le même type d'information que les autres types d'ouvrages (dictionnaires, grammaires, ouvrages spécialisés, banques de données, etc.). On le voit aussi hors du corpus d'étude, par exemple dans les « Questions de norme de Caroline », où *Le style en friche ou l'art de retravailler ses textes* est utilisé à 9 reprises sur 213 citations d'ouvrages (Dubois 2016b), ou encore dans le forum « La norme évolue » (Dubois et Rheault 2016), où *La maîtrise du français écrit* est aussi citée comme source.

Divers

Enfin, quelques sources habituelles, mais peu fréquentes dans le corpus d'étude, ou encore d'autres sources plus difficiles à classer sont regroupées ici¹⁵⁸. Seule une grammaire a été citée dans le corpus, soit *Le bon usage*, ce qui est habituel, considérant que ce sont les dictionnaires de difficultés qui sont essentiellement consultés dans le cours pour les questions plus litigieuses en grammaire (où on cherche alors l'avis de « grammairiens »), comme on l'a vu au chapitre 4. Les autres questions grammaticales se résolvent sans consultation d'ouvrages, grâce à des connaissances actives (une règle connue par cœur, par exemple).

¹⁵⁵ Il n'a pas été retenu dans le décompte lorsqu'il s'agissait d'une allusion au titre du travail de session (« le travail de session sur Antidote »).

¹⁵⁶ N = 3 : recueils d'exercices (2) et *La maîtrise du français écrit* (1).

¹⁵⁷ Par exemple, la MFE contient quelques exercices obligatoires pour le cours et des encadrés notionnels. Les allusions aux exercices n'ont pas été retenues dans le décompte (ex. « dans le devoir de la MFE »).

¹⁵⁸ N = 5 : grammaires (2), dictionnaires hors catégories (2), chronique linguistique (1).

Deux dictionnaires plus difficilement classables ailleurs se trouvent aussi ici : le *Oxford English Dictionary* et un « Larousse » non identifié (est-ce le dictionnaire encyclopédique¹⁵⁹? le dictionnaire en ligne? le dictionnaire de difficultés d'Adolphe V. Thomas publié chez Larousse? Le *Grand Larousse de la langue française*? Un autre ouvrage?).

Un article, sorte de chronique linguistique¹⁶⁰ – le seul ou la seule du corpus d'étude – se trouve également cité dans un cheminement normatif. Le document est classé ici parce que son format s'éloigne de tous les autres types d'ouvrages.

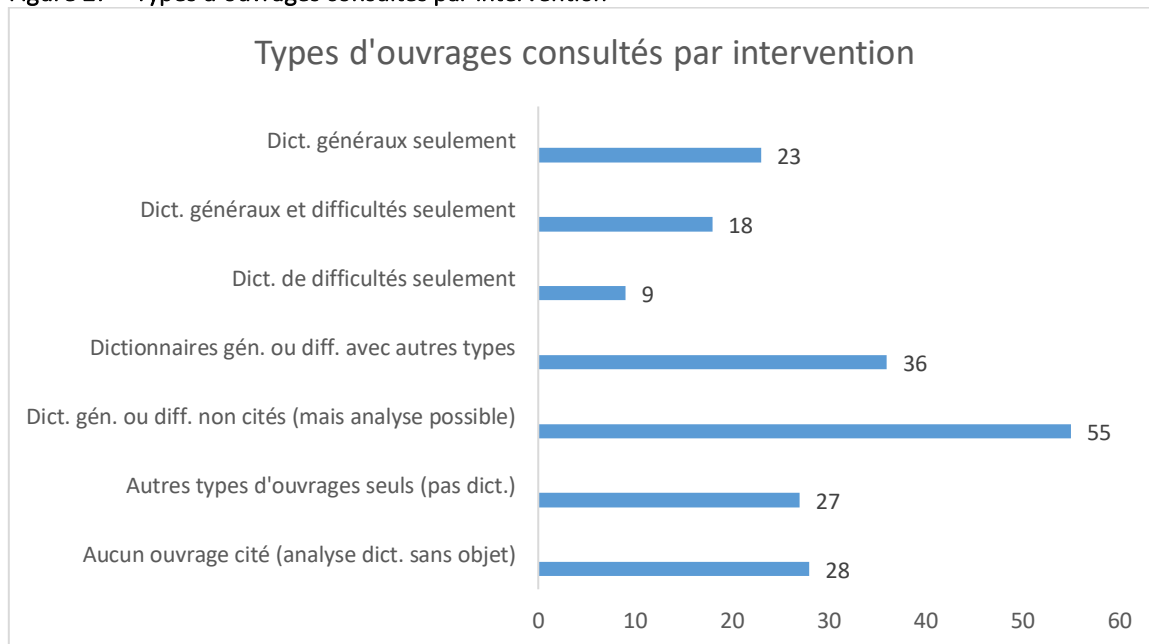
1.3 Types d'ouvrages utilisés par intervention et délimitation d'un sous-corpus sur les dictionnaires

Prendre conscience que les dictionnaires généraux, les dictionnaires de difficultés ou les banques de données linguistiques sont les types d'ouvrages les plus utilisés dans le corpus n'indique pas comment ils sont utilisés *ensemble* dans chaque intervention, comme on peut le voir dans la figure 27 et dans les exemples qui suivent. Un sous-corpus considérant seulement les interventions les plus pertinentes a d'ailleurs été délimité à partir de cette compilation pour approfondir la question de la représentation des dictionnaires, ce qui sera également expliqué ici.

¹⁵⁹ Par ailleurs, l'absence de dictionnaires encyclopédiques, dans le corpus, ne surprend nullement. Ce type d'ouvrage n'est pas axé sur la description de la langue comme peut l'être un dictionnaire général de langue, par exemple.

¹⁶⁰ « J'ai cependant trouvé un article très intéressant, qui traitait de l'expression « être familier avec », dans les Chroniques de langue de Termium
http://www.btb.termiumplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_autr8BKE-TUZytps&page=9zteEAKqANQo.html
C'est à lire absolument; il y a plein de références » (intervention 171).

Figure 27 – Types d'ouvrages consultés par intervention



N = 196 interventions

Dans le corpus d'étude, on déclarait l'utilisation de dictionnaires généraux de langue (seulement) dans 23 interventions. Un ou des dictionnaires généraux de langue et de difficultés (combinés) ont été utilisés dans 18 interventions, des dictionnaires de difficultés (seulement) dans 9 interventions, des dictionnaires (généraux ou de difficultés) et d'autres types d'ouvrages dans 36 interventions, comme dans l'exemple 2, où la BDL participe au cheminement normatif sur un pied d'égalité avec *Usito* et *Le Petit Robert*.

Exemple 2

64. Échanges épistolaires du Frère Flavien-Réponse de Jacynthe/Dispendieux

Par P54a, mercredi 5 novembre 2014, 12:08

Je suis surprise de voir dans le corrigé que l'emploi de l'adjectif *dispendieux* est considéré comme fautif¹⁶¹. Après une recherche dans les ouvrages de référence, je suis convaincue que cet emploi est correct dans le contexte de la lettre.

Usito : Qui occasionne des dépenses élevées, des frais importants. ⇒ [cher](#), [coûteux](#), [onéreux](#). Mener un train de vie dispendieux. Avoir des goûts dispendieux. ♦ UQ Qui est d'un prix élevé, cher à l'achat. ⇒ [coûteux](#). Il porte des vêtements dispendieux.

¹⁶¹ Un long mandat fictif était présenté avec ce texte à corriger, stipulant que l'auteure des lettres, devenue figure connue sur la place publique, ne souhaitait pas qu'on l'associe à certains emplois critiqués en matière de vocabulaire. Pour information, l'emploi de *dispendieux* dans le sens de « cher » (employé couramment au Québec) est parfois critiqué, sans doute pour la seule raison qu'il ne figure pas dans les ouvrages de référence produits en France. Il s'agit d'un cas méritant effectivement une discussion dans les forums, ce qui est soulevé dans l'intervention.

Le petit Robert : Qui exige une grande dépense. → cher*, coûteux, onéreux. Une façon de vivre dispendieuse. Besoins, goûts dispendieux. Ce n'est pas trop dispendieux.

BDL : Le mot *dispendieux* signifie « qui exige beaucoup de dépenses, entraîne de grands frais ». Cet adjectif s'applique presque toujours à quelque chose d'abstrait, par exemple *des loisirs, des manies dispendieuses*. Au Québec, on emploie parfois *dispendieux* pour signifier « qui est d'un prix élevé », « qui est cher par rapport aux moyens dont on dispose ». Toutefois, pour éviter toute ambiguïté, mieux vaut ne pas privilégier ce sens, du moins, dans la langue soignée.

On remarque que, selon la BDL, l'adjectif *dispendieux* n'est pas synonyme de coûteux et que son emploi doit être réservé aux choses abstraites. Le PR et Usito vont d'ailleurs dans le même sens (*une façon de vivre dispendieuse, des goûts dispendieux*). On note également qu'au Québec l'usage de l'adjectif *dispendieux* s'applique aussi aux choses concrètes comme le recense Usito (des vêtements dispendieux), et ce, sans mention d'emploi critiqué. La BDL tempère son jugement en ajoutant que l'emploi de *dispendieux* avec des choses abstraites est à privilégier dans un langage soutenu. Le contexte de notre lettre étant familier (*Salut mononcle, coudon*), l'emploi de l'adjectif *dispendieux* avec une chose concrète (des billets d'avion) n'est donc, selon moi, pas fautif.

Qu'en pensez-vous?

Parfois des dictionnaires généraux ou de difficultés n'étaient pas cités, mais une analyse liée à la représentation des dictionnaires semblait possible ou intéressante (55 interventions). Ainsi, des interventions comme celles citées dans l'exemple 3 ou dans l'exemple 4 semblaient pouvoir apporter un éclairage à l'ensemble. Dans l'exemple 3, aucun dictionnaire n'est nommément présent, mais une référence est faite au « dictionnaire de langue » avec ses fonctions. Dans l'exemple 4, on peut voir une des interventions citant un dictionnaire terminologique, apportant un éclairage sur un fil utilisant différents types d'ouvrages participant à un même cheminement normatif (sur *ligne de produits, balance de ligne*, etc.).

Exemple 3

74. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve
Par P63a, mercredi 5 novembre 2014, 11:10

Je voudrais juste faire un ajout à l'intervention de **P66a**. La lettre double *oe* peut former un son différent selon la ou les lettres qui suivent. Pour cœur, la prononciation est correcte (keur). Cependant, pour Œdipe, ou œdème, la prononciation sera (édip) et (édem).

Comme **P66a** le mentionne, en consultant un dictionnaire de langue, on peut vérifier l'orthographe, et en même temps, la prononciation. :)

Exemple 4

137. Re: MFE p303 n° 97
Par P66a, jeudi 9 octobre 2014, 14:52

Un suivi au sujet de *ligne de produits*

Pour trouver la fiche dans le GDT, il fallait chercher avec le syntagme exact.

http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869379

Le GDT accepte donc *ligne de produits* comme synonyme standard de *gamme de produits*.

Le GDT et la BDL, deux services offerts par l'OQLF, n'ont donc pas la même opinion en ce qui concerne la *ligne de produits*. C'est une énigme...

Au total, ce sont donc 141 interventions qui ont été retenues dans un premier temps pour une analyse plus approfondie concernant l'utilisation des ouvrages de type « dictionnaire ». Les 27 interventions portant uniquement sur d'autres types d'ouvrages (ex. *L'art de ponctuer*, *Le français au bureau*, etc.) et les 28 interventions ne citant aucun ouvrage sans autre analyse possible n'ont pas été retenues pour la suite. Ces 55 interventions rejetées ne permettaient pas d'aller plus loin dans l'analyse de la représentation des dictionnaires ou ne concernaient que des ouvrages dont la structure ne permettait pas de comparaisons avec les ouvrages de type « dictionnaire » (pas de microstructure comparable, par exemple). Sur les 141 interventions sélectionnées dans un premier temps, toutes n'ont toutefois pas résisté à l'application d'une grille d'analyse plus fine et ce sont les 113 interventions les plus pertinentes qui constituent le sous-corpus sur les dictionnaires, analysé à partir de la section suivante. Notamment, plusieurs interventions regroupées dans les « dictionnaires non cités, mais analyse possible » (figure 27) ont dû être écartées pour cette deuxième phase d'analyse parce qu'il y avait une majorité de réponses « sans objet » aux éléments qui seront approfondis dans la suite du chapitre. Comme d'autres interventions des « dictionnaires non cités, mais analyse possible » ont permis des constats centraux, la catégorie n'a toutefois pas été éliminée complètement.

2. Prise en compte du contexte lexicographique ou métalexigraphique

Comme le dit Josette Rey-Debove, en conclusion de son étude phare en métalexigraphie, « [l]e lexicographe ne peut répondre aux exigences des linguistes, et dans la mesure même où il y répond, il doit sacrifier une partie des desiderata de ses lecteurs (informations non fonctionnelles) » (Rey-Debove 1971 : 316). Les lecteurs de dictionnaires que sont les étudiantes et étudiants se trouvent effectivement aux prises avec des informations parfois difficiles à évaluer pour leurs besoins, donc, dans un certain sens, non fonctionnelles.

Des éléments plus globaux liés à la conscience des choix éditoriaux, sociaux ou commerciaux et des choix liés à la macrostructure seront abordés dans un premier temps (2.1), suivis d'éléments liés à la microstructure des dictionnaires (2.2).

2.1 Conscience des choix éditoriaux, sociaux ou commerciaux et des choix liés à la macrostructure

En plus des choix opérés pour « modélis[er] la connaissance lexicale » (Polguère 2016 : 281) en utilisant la microstructure des dictionnaires, les lexicographes doivent se soumettre à des impératifs éditoriaux, sociaux et commerciaux moins connus des utilisateurs, mais dont on doit parfois tenir compte dans le cheminement normatif. Il en est de même pour les éléments de macrostructure, qui est « la structure de la nomenclature (ou ensemble des entrées), constituée et délimitée par les critères du choix des entrées » (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 249).

Les éléments liés aux choix macrostructurels (ex. établissement de la nomenclature), assez fortement liés aux impératifs éditoriaux, sociaux et commerciaux (ex. nombre de mots-vedettes choisis liés au nombre de pages, au type d'ouvrage, etc.) se trouvent ici. Y ont été ajoutés d'autres éléments liés à la macrostructure, comme le fait de savoir y naviguer avec adresse, ce qui est également lié à des choix linguistiques des lexicographes (ex. statut de mot figurant ou non en entrée dans le cas des mots composés ou choix du mot pivot pour inscrire un syntagme ou une expression figée). Le corpus ne fournissait pas suffisamment de contextes pour créer une section exclusivement consacrée aux divers éléments de macrostructure.

L'extrait suivant, relaté par Josette Rey-Debove, n'est qu'un exemple de contraintes pesant sur les lexicographes lors de l'établissement de la nomenclature, et qui peuvent mener à une apparente déstructuration du lexique.

Les marques, les noms déposés sont des mots qui ont un statut juridique. Lorsque ces mots fonctionnent comme des noms communs, l'éditeur de dictionnaire qui les mentionne se met dans une situation juridique particulière, et cet aspect de la lexicographie est assez peu connu du linguiste¹⁶². [...]

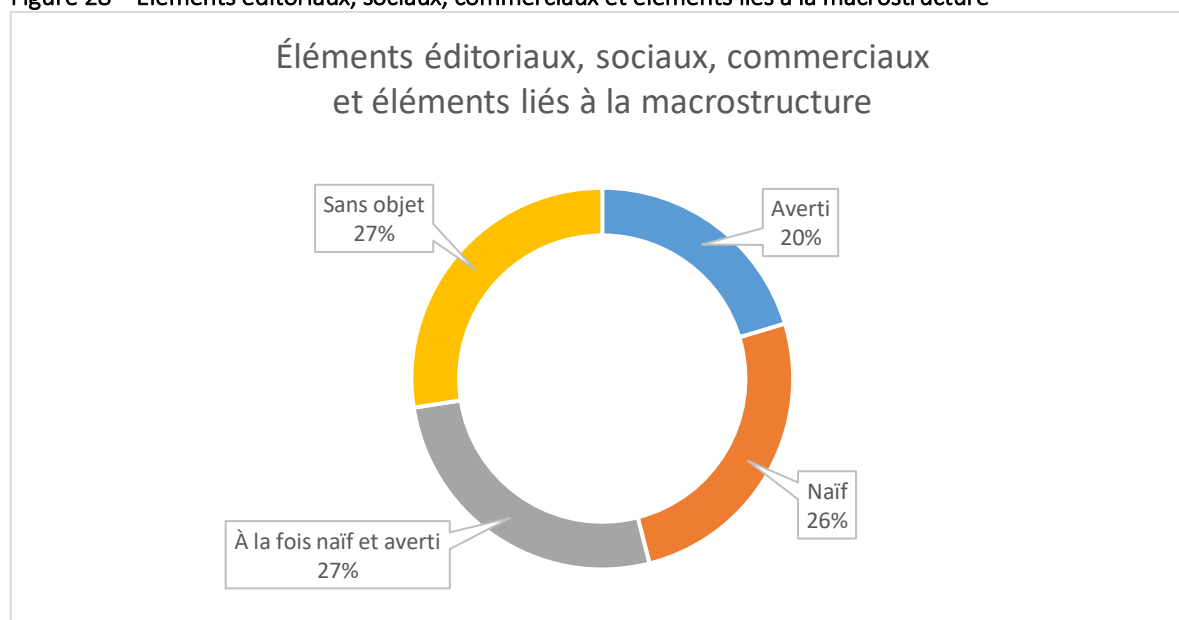
La présence de *frigidaire* à la nomenclature du *GR* a provoqué un échange de lettres avec la *General Motors*, qui n'a renoncé à une action juridique qu'à la condition expresse d'une mise au point à l'article *réfrigérateur*. En droit, le lexicographe peut lexicaliser tout nom de marque s'il prend la précaution de mentionner qu'il s'agit d'un nom ou d'une marque déposés. Pratiquement, lorsque la forme du nom de marque appartient au lexique commun ou semble lui appartenir, le lexicographe n'a pas toujours la documentation pour l'identifier en tant que marque; on constate donc un grand flottement dans l'enregistrement de ce type de mots. Le *PL* écarte de sa nomenclature : *frigidaire*, *maïzena*, *mobylette*, *rhodia*, *rustine*, *rimmel*, *stylomine*, *vibromasseur*, traités par *PR*. (Rey-Debove 1971 : 109)

Dans le sous-corpus sur les dictionnaires, des parts plus ou moins égales d'interventions averties (20 %), à la fois naïves et averties (27 %), naïves (26 %) et sans objet (27 %) illustrent la conscience,

¹⁶² C'est-à-dire qu'ils n'en tiennent pas compte dans les critiques qu'ils font des dictionnaires.

chez les utilisateurs, des choix éditoriaux, sociaux ou commerciaux, et des éléments de macrostructure. Ces résultats sont en décalage avec plusieurs résultats à tendance avertie présentés dans cette thèse, puisqu'on observe ici à la fois plusieurs interventions naïves à ce sujet (26 %) et moins d'interventions averties (20 %), ce qui illustre plus ou moins de conscience des contraintes pesant sur les lexicographes¹⁶³. On peut en conclure qu'il s'agit d'une zone qui reste à explorer, notamment pour l'enseignement de la révision de textes, thème abordé au chapitre 6.

Figure 28 – Éléments éditoriaux, sociaux, commerciaux et éléments liés à la macrostructure



N = 113 : averti (23), à la fois naïf et averti (30), naïf (29), sans objet (31)

Une mise au point méthodologique s'impose ici. L'étude du sous-corpus sur les dictionnaires demandait qu'on se pose une question comme *Les étudiantes et étudiants semblent-ils conscients des contraintes éditoriales, sociales ou commerciales liées à la confection des dictionnaires et semblent-ils conscients des choix qui s'imposent dans l'établissement d'une macrostructure?* Comme peu d'indices textuels et concrets étaient laissés à ce sujet, il a fallu se poser une deuxième question, soit *Aurait-on avantage à approfondir ces questions pour étayer ou éclairer le cheminement normatif?* Ce point de vue est orienté vers l'enseignement et l'apprentissage.

¹⁶³ Voir notamment les conditions d'existence de la catégorie *Invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur*, présentée au chapitre 6.

- Les interventions ont été jugées averties si elles donnaient l'impression que les participants au forum avaient tenu compte, au moins minimalement, de certaines de ces contraintes, de telle sorte qu'une mise au point n'était pas nécessaire pour rendre la personne plus avertie.
- Dans les exemples « à la fois » naïfs et avertis, les étudiantes et étudiants ne laissaient pas d'indices clairs quant à leurs connaissances de ces contraintes, mais ils pouvaient sentir que quelque chose leur échappait et montraient donc à la fois de la naïveté et un côté averti (même ténu) à ce sujet.
- Les exemples jugés naïfs donnaient des indices plus clairs quant à la méconnaissance des contraintes.
- Les interventions jugées sans objet ne montraient pas de prise possible ou de « porte ouverte » quant à l'amélioration des connaissances sur les enjeux sociaux, commerciaux, éditoriaux, etc., dans le contexte de révision en cause. Ils ne seront pas exemplifiés ici.

Tout compte fait, malgré ces distinctions entre « averti », « à la fois naïf et averti » et « naïf », l'ensemble laisse à penser qu'il reste une large place pour rendre les étudiantes et étudiants avertis par rapport à ces aspects.

Conscience des choix avertie (n = 23)

Ce premier exemple, très court, illustre que la « position » d'*Usito* est considérée, ce qui laisse présupposer la conscience du fait qu'une politique éditoriale chapeaute les ouvrages. On y voit également la conscience qu'il y a un choix derrière le fait d'indiquer une critique ou non pour qualifier un usage.

Exemple 5 (surlignement ajouté)

253. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?
Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 15:58

Moi, j'aime la **position** du *Usito*. Il indique bien que c'est un usage québécois, qu'il est vieilli en France, et **choisit** de n'indiquer aucune critique...

Il s'agit d'un des rares exemples du corpus (sinon le seul) à faire réellement allusion à une position ou un choix. Les autres exemples avertis du corpus sont liés à la conscience qu'il existe des types d'ouvrages différents¹⁶⁴ et recoupent certains exemples avertis présentés dans le chapitre 4 (section 2.3.1, sur le choix d'un ouvrage en fonction de sa question de révision) ou sont liés à la compréhension du fonctionnement de la macrostructure d'un dictionnaire, ce qui peut recouper

¹⁶⁴ Ex. « Pour cette méthode de justification, un dictionnaire de langue sera plus utile qu'un dictionnaire de difficultés » (intervention 235).

des exemples avertis concernant le bon endroit où chercher dans un ouvrage¹⁶⁵, présentés dans le chapitre 4 (section 2.3.2). Tous ces exemples montrent un côté « averti » tenu et illustrent ce qui a déjà été dit : la conscience des choix sociaux, éditoriaux et commerciaux et des choix liés à la macrostructure sont à tendance plutôt naïve dans le sous-corpus.

Conscience des choix naïve (n = 29)

L'exemple suivant peut laisser penser qu'une seule grande ligne éditoriale et un contenu uniforme pour tous les produits linguistiques issus de l'OQLF sont imaginés. Pour qui connaît la fabrication des dictionnaires et autres ouvrages de référence linguistiques, il ne s'agit nullement d'une « énigme ». Les terminologues œuvrant au GDT et les rédacteurs des fiches de la BDL ne sont pas en constante discussion à propos de chaque cas traité, *a fortiori* sur les cas non emblématiques (il pourrait en être autrement pour *grilled-cheese* ou un cas de féminisation linguistique, par exemple), d'autant plus que chaque fiche terminologique ou chaque fiche de la BDL ont pu être rédigées à des époques différentes, par des équipes différentes, sous des politiques éditoriales différentes. Une fois de plus, « naïf » ne signifie pas que l'étudiante ou l'étudiant manque d'intelligence ou n'est pas bon, il signifie qu'on pourrait lui en faire apprendre encore plus sur un sujet.

Exemple 6 (surlignement ajouté)

137. Re: MFE p303 n° 97

Par P66a, jeudi 9 octobre 2014, 14:52

Un suivi au sujet de *ligne de produits*

Pour trouver la fiche dans le GDT, il fallait chercher avec le syntagme exact.

http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869379

Le GDT accepte donc *ligne de produits* comme synonyme standard de *gamme de produits*.

Le GDT et la BDL, deux services offerts par l'OQLF, n'ont donc pas la même opinion en ce qui concerne la *ligne de produits*. C'est une énigme...

Conscience des choix à la fois naïve et avertie (n = 30)

Dans l'exemple suivant, qui concerne *licencié* (« privé de son emploi »), le participant semble conscient qu'il existe une possibilité de développement ailleurs que sous l'entrée du mot cherché

¹⁶⁵ Ex. « Ce qui te porte à confusion dans le Multi et le GDT est que "non-fumeur" peut être un nom, mais dans la phrase de l'examen bidon, il s'agit d'un adjectif. Donc, il ne faut pas mettre de trait d'union » (intervention 108). Ici, la personne sait qu'on ne peut pas simplement chercher *non-fumeur* dans la nomenclature d'un dictionnaire pour voir si le mot peut prendre ou non un trait d'union. La macrostructure d'un dictionnaire ne peut pas tout contenir.

(licencié). Toutefois, il aurait avantage à mieux prendre conscience du fait qu'« aucun dictionnaire de langue ne peut ni ne doit recueillir tous les mots observables dans les discours » (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 250), c'est-à-dire, dans le présent cas, que toutes les formes utilisées (comme un participe passé) ne peuvent se trouver en entrée. La conscience de cette contrainte théorique et, aussi, pratique (question d'espace dans l'ouvrage) devrait être développée pour améliorer la recherche dans les ouvrages, la réflexion normative et la prise de décision de correction qui en découle.

Exemple 7 (surlignement ajouté)

207. Fiche de vocabulaire #4: « Licencié »

Par P20b, lundi 15 septembre 2014, 11:50

Bonjour,

En corrigeant la fiche, j'ai réalisé que j'avais la mauvaise réponse. J'avais « faux » comme réponse au numéro 4 disant que licencié signifie « privé d'emploi ».

J'ai regardé dans mon Multidictionnaire 5e édition (p. 972) et la définition est « titulaire d'une licence ». La définition est la même dans le Petit Robert en ligne: « Personne qui a passé avec succès les épreuves de la licence ». C'est la même chose dans le Grand Dictionnaire Terminologique qui donne « titulaire d'une licence » comme définition.

Peut-être que je cherche de la mauvaise façon. **Dois-je chercher autre chose que le mot « licencié »?**

Merci,

bonne journée :)

2.2 Éléments liés à la microstructure

Les éléments suivants auront trait à la microstructure d'un ouvrage de type dictionnaire, c'est-à-dire au « patron d'organisation interne des articles » (Polguère 2016 : 295) :

Ce patron se caractérise par la façon de présenter la structure polysémique et, pour chaque acception, par l'ordonnement et la mise en forme typographique des informations sur la lexie vedette : datation éventuelle, marque d'usage, définition, exemples lexicographiques, etc. (Polguère 2016 : 295)

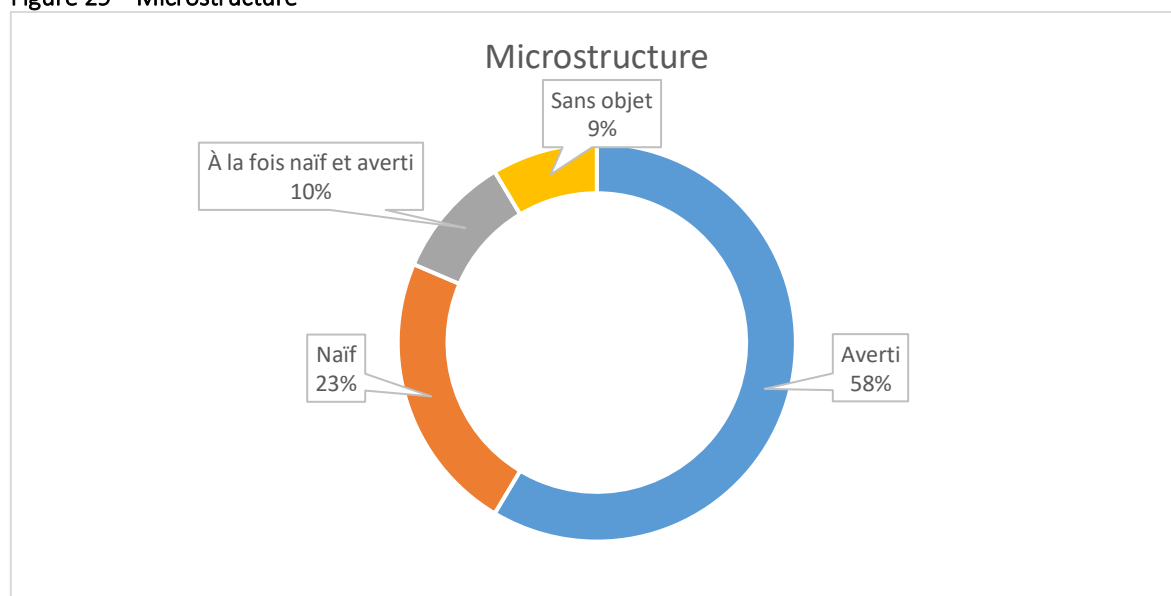
La prise en compte naïve ou avertie de ces éléments sera abordée (2.2.1), suivie de la description plus précise des aspects considérés (2.2.2).

2.2.1 Prise en compte des éléments naïve ou avertie

La majorité des interventions du sous-corpus concernant les dictionnaires ont été classées comme averties par rapport à la microstructure (58 %), un bon nombre ont été jugées naïves (23 %), quelques-unes à la fois naïves et averties (10 %) ou sans objet (9 %). Parmi les éléments lexicographiques évalués, cette tendance avertie est caractéristique de la microstructure, puisque

les éléments liés à la macrostructure ou à des enjeux éditoriaux, commerciaux ou sociaux le sont moins, comme on l’a vu précédemment. Le contenu d’un article de dictionnaire, peut-être plus concret, plus visible, est sans doute plus près de la conscience des utilisateurs que des éléments « invisibles », comme ceux qui précèdent la publication des dictionnaires, par exemple. Néanmoins, les interventions naïves, bien présentes dans le corpus, peuvent démontrer que l’article de dictionnaire n’est pas pris en compte dans sa totalité ou qu’il est partiellement incompris (ex. lecture incomplète d’une définition ou interprétation erronée, lecture d’une définition sans tenir compte des exemples, recherche d’un exemple précis qui ne peut figurer dans l’ouvrage, présence de l’emploi recherché sans qu’il soit vu, incapacité de trouver un emploi prépositionnel¹⁶⁶, etc.).

Figure 29 – Microstructure



N = 113 : averti (42), à la fois naïf et averti (34), naïf (24), sans objet (13)

Prise en compte des éléments de microstructure avertie (n = 42)

Le premier exemple présente une réponse à un questionnaire sur l’emploi du substantif *une féline*, rarement attesté dans les ouvrages de référence¹⁶⁷. La « féline » désigne ici un cougar femelle, dans un pastiche de communiqué.

¹⁶⁶ Voir aussi Lavallée (1999) à ce sujet.

¹⁶⁷ On le trouve par exemple dans le TLFi (« félin, B.2. »), au figuré, comme emploi substantivé, avec un exemple de Baudelaire : « Belle féline ».

Exemple 8 (surlignement ajouté)

59. Re: Travail de session - féline

Par P66a, dimanche 23 novembre 2014, 09:00

Bonjour P22a,

En fait, tu as déjà trouvé la réponse à ta question. Selon ta recherche dans *Antidote* et *Usito*, le nom *félin* est un nom masculin.

Dans les ouvrages généraux de langue, on nous donne les informations lexicogrammaticales qui s'appliquent à l'entrée, mais on ne nous spécifie pas celles qui ne s'y appliquent pas.

Par exemple, à l'entrée *funérailles*, on nous dit qu'il s'agit d'un mot de la classe grammaticale *nom*, de genre féminin et de nombre pluriel. On ne nous dit pas que *funérailles* n'est pas un adjectif ou un verbe, mais nous le savons grâce au fait qu'il soit catégorisé en tant que nom. Nous savons aussi que *funérailles* n'a pas de forme au masculin ni au singulier parce qu'il est identifié au genre féminin et au nombre pluriel.

Dans le cas qui nous intéresse, en spécifiant que *félin* est un nom masculin, les ouvrages excluent l'existence du nom *féline*. C'est donc la preuve que le nom *félin* n'a pas de forme au féminin.

Si tu es plus visuel, *Antidote* et *Usito* ont tous les deux un tableau des flexions (ou des formes) pour chaque entrée. Tu y verras qu'il n'existe pas de forme au féminin du nom *félin*. (voir photo ci-jointe)

Enfin, si tu es toujours bloqué, à savoir s'il s'agit d'une erreur dans le communiqué, il faut déterminer si *féline* est utilisé en tant que nom ou adjectif. S'il est utilisé en tant que nom, il y a une erreur, puisque *félin* n'a pas de forme au féminin. S'il est utilisé en tant qu'adjectif, il n'y en a pas, puisque l'adjectif *félin* a une forme au féminin.

J'espère que ça te débloque.

L'intervention démontre un regard tout à fait averti sur la microstructure des dictionnaires : la personne décrit clairement comment sont incluses les informations lexicogrammaticales dans un article lexicographique (ou hors de l'article), tout en maîtrisant le vocabulaire associé. Les « dessous secrets de la lexicographie » liés à la grammaire sont maîtrisés, en quelque sorte, si on paraphrase Piron (2018).

Prise en compte des éléments de microstructure naïve (n = 24)

Dans l'exemple suivant, le participant se demande si un communiqué peut être chapeauté par le commentaire *Pour diffusion immédiate*. Le cheminement normatif montre que la personne tend ici vers de la surcorrection (remplacer un emploi correct).

Exemple 9

52. Re: Travail de session - Pour diffusion immédiate

Par P40a, mardi 25 novembre 2014, 15:42

Bonjour,

Si on regarde dans le Multi 5e édition sous l'entrée "diffusion", on peut voir qu'il est mentionné "action de transmettre par la radio, la télévision." ou encore "action de distribuer commercialement un ouvrage, un produit culturel". Dans le présent cas, il ne s'agit ni de l'un ni de l'autre, car le message est

sur papier et il n'est pas distribué à des fins commerciales. Le Petit Robert donne les mêmes définitions.

Ainsi, je serais portée à dire que dans ce cas-ci "diffusion" n'est pas le terme à employer.

On remarque que l'édition consultée du *Petit Robert* n'est pas indiquée. Toutefois, selon la réponse faite après cette intervention, des dictionnaires généraux attestaient le sens recherché¹⁶⁸. Sur le plan particulier de la microstructure¹⁶⁹, le participant ne lit qu'une partie des définitions : il ne semble pas avoir conscience du découpage des sens, de l'extrême délicatesse de ce découpage et de l'art de la définition, interprétée de manière hyperspécifique. Cela démontre une fois de plus que le texte de la définition n'est pas facilement accessible, comme le fait remarquer Lehmann (2014).

Prise en compte des éléments de microstructure à la fois naïve et avertie (n = 34)

Dans l'exemple suivant, les sens de *requis* dans différents ouvrages sont comparés pour comprendre pourquoi un corrigé le remplace par *nécessaire*. L'exercice de la MFE étant présenté hors contexte, les interventions auraient pu porter sur la possibilité d'un contexte où l'outillage est effectivement requis, par une autorité, par exemple. Cette possibilité n'est toutefois pas soulevée dans le fil de discussion.

Exemple 10 (surlignement ajouté)

241. MFE p. 258 n° 9

Par P24a, mercredi 10 septembre 2014, 10:42

Bonjour,

Dans les exercices de la leçon 6 (vocabulaire et terminologie) à la page 258 de la MFE, je suis ne suis pas certaine de bien comprendre pourquoi le mot « requis » est considéré comme une impropriété dans la phrase du numéro C) 9.

La phrase est la suivante: « Je vous assure que vous pourrez vous procurer tout l'outillage **requis** pour moins de 500 \$. » Selon le corrigé, « requis » est une impropriété qui devrait être corrigée par « nécessaire » ou « dont on a besoin ». Or, je ne trouve aucun ouvrage de référence qui indique que « requis » ne peut être utilisé dans ce contexte.

¹⁶⁸ « De plus, si on regarde dans un dictionnaire de langue (on évitera de vérifier les sens d'un mot dans les dictionnaires de difficultés : ceux-ci ne contiennent pas tous les sens attestés), on remarque que *diffuser* peut signifier répandre ou propager qqch. dans le public (PR I.3; Usito 2.). C'est bien là l'intention d'un communiqué : répandre, propager — donc diffuser — la nouvelle dans le public. » (Intervention 53)

¹⁶⁹ Sous un autre angle, on peut aussi voir que des définitions d'un dictionnaire de difficultés (le *Multi*) sont rapportées comme si elles pouvaient être prises sur un pied d'égalité avec celles d'un dictionnaire général de langue, un exemple de naïveté par rapport à l'approche des ouvrages, problème considéré sous le thème de la conscience des choix éditoriaux, commerciaux, sociaux, etc.

Dans le Multidictionnaire de la langue française (p. 1417), on indique simplement que « requis » signifie « nécessaire » ou « exigé », et on l'utilise dans l'exemple « les conditions requises ».

Sur le site d'Usito, la définition de « requis » est la suivante: « Qui est indispensable pour ce qui est demandé, le plus souvent par une autorité. »

Même chose pour la Banque de dépannage linguistique, qui indique que « requis » signifie « qui est obligatoire; qui est indispensable pour ce qui est demandé ».

J'ai également cherché dans le Dictionnaire des pièges et difficultés de la langue française de Girodet et dans le Dictionnaire des difficultés du français de Hanse, sans plus de résultats.

Alors, pourquoi ne peut-on pas utiliser « requis » dans le contexte de « tout l'outillage requis », alors qu'on peut très bien le remplacer par « tout l'outillage nécessaire, dont on a besoin »? Merci!

Si on se concentre sur la lecture faite des éléments présents dans la microstructure, on constate que les sens sont bien rapportés pour répondre à une question pertinente (puisque *requis* peut effectivement être utilisé pour de l'outillage), sans toutefois que soit ciblé le sème en cause ici, soit « indispensable » ou « indispensable pour ce qui est demandé, le plus souvent par une autorité ». L'intervention a donc été jugée à la fois naïve et avertie.

Pour fins comparatives, le sème en cause a été bien ciblé dans une des réponses du fil, un peu plus avertie sur le plan de la microstructure¹⁷⁰. Comme on l'a vu précédemment, la question « Ce que je lis peut-il être correct? » aurait pu être posée pour argumenter que l'outillage aurait effectivement pu être « requis » par une autorité. La nuance présentée dans *Usito*, « le plus souvent par une autorité », aurait pu aussi être ajoutée, montrant que les autorités ne sont pas toujours en cause lorsque quelque chose est requis, ce qui n'est pas relevé.

Prise en compte des éléments de microstructure sans objet (n = 13)

Les exemples jugés « sans objet » par rapport à la microstructure peuvent revêtir ici une importance particulière. Dans le cas suivant, une personne se demandait comment expliquer qu'il faut enlever *de* dans « originaire de d'autres pays ». Il faut spécifier que la personne posant la question avait notamment cherché à l'entrée « originaire » du *Multidictionnaire* et du *Prépositionnaire* de Françoise Bulman pour trouver sa réponse. Cela démontre une difficulté à poser le problème – qui concerne uniquement la préposition (*de*) et non l'adjectif qui la précède (*originaire*) –, mais aussi une difficulté de recherche inhérente aux dictionnaires, soumis à une microstructure dans laquelle

¹⁷⁰ « Je crois comprendre que c'est une question de nuance. La notion d'obligation, voire de prescription, est intimement liée au mot "requis". Le PR et Usito indiquent bien que, le plus souvent, la demande, l'exigence, provient d'une autorité. En guise d'exemples : des conditions, un âge, un minimum requis. Tu vois que nous sommes loin d'outils ou de quoi que ce soit de tangible. "Requis" serait donc impropre pour qualifier un "outillage". Une nuance! C'est ainsi que je le comprends, à tort ou à raison! » (Intervention 242)

il peut être difficile de montrer l'usage des prépositions (cf. Lavallée 1999), en plus d'être soumis à un classement sélectionnant une liste de vocables à l'unité (et non des cooccurents, et non des locutions, etc.), comme on le verra plus loin¹⁷¹.

La réponse suivante montre qu'il est possible de contourner ces problèmes en cherchant dans un autre type d'ouvrage qu'un dictionnaire, ici la *Banque de dépannage linguistique* de l'OQLF¹⁷².

Exemple 11

197. Re: MFE p. 290 #8

Par P24a, mardi 16 septembre 2014, 19:20

Lorsque j'ai fait ce numéro, j'ai écrit comme justification: « Répétition du déterminant indéfini *de/d'* ». Cependant, en lisant ta question, je me suis demandée s'il n'y aurait pas une justification plus... recherchée.

Sur le site de la BDL, on parle de ce cas sous l'article « D'autres ». On y écrit tout simplement ceci: « *D'autres* est le pluriel de *un autre*. Lorsqu'il est employé après un verbe qui demande la préposition *de*, on ne répète pas *de*, car le *d'* suffit. »

Je crois qu'il ne fallait pas se creuser davantage la tête! :)

Par ailleurs, toutes les interventions, même celles jugées « sans objet » par rapport à la microstructure des dictionnaires, ont pu permettre des développements intéressants grâce à l'analyse qualitative par catégories conceptualisantes menée en parallèle et présentée de façon plus détaillée dans le chapitre 6.

2.2.2 Aspects considérés

Les aspects considérés dans la microstructure seront maintenant exemplifiés un à un, par ordre de fréquence d'apparition dans le corpus, comme on peut le voir dans le tableau 8, avec certains constats liés à cette analyse qualitative. Ce tableau montre que plusieurs interventions sont centrées sur les définitions ou les sens recherchés (48 exemples), les éléments morphosyntaxiques ou de combinatoire (31 exemples), les notes, remarques et explications (24 exemples), le marquage (24 exemples)¹⁷³ et les exemples lexicographiques (19 exemples). Quelques exemples concernent les synonymes et antonymes, avec les autres relations sémantiques (14 exemples) ou la catégorie grammaticale, le genre, le nombre ou la flexion (11 exemples). D'autres éléments présents dans la microstructure sont également illustrés dans les interventions, mais dans une moindre mesure :

¹⁷¹ Voir aussi le 4^e exemple de catégorie présenté au chapitre 6, *Dictionnaire labyrinthe*.

¹⁷² Sur le plan méthodologique, ces interventions ont été jugées « sans objet » parce que la BDL (utilisée seule, ici) ne présente pas de microstructure dictionnaire.

¹⁷³ Si on regroupe le métadiscours (marques et remarques, notes, etc.), le total serait de 48 exemples.

l'entrée elle-même ou la sous-entrée (5 exemples), l'orthographe choisie (4 exemples), l'étymologie, l'historique ou la datation (4 exemples), la prononciation (2 exemples) et un élément typographique ou visuel (2 exemples). Il est très intéressant de constater que les citations (un type d'exemplification) n'ont été considérées qu'une fois dans tout le sous-corpus (1 exemple), ce qui sera commenté plus loin.

On peut remarquer que ces éléments ne se situent pas tous sur le même plan : si certains questionnements sont clairement associés à des rubriques précises d'un dictionnaire, ce n'est pas le cas de tous les questionnements. Peu importe leur statut, les éléments considérés se trouvent tous en cause dans la recherche d'informations traversant l'article lexicographique (dans un dictionnaire) ou d'autres types d'ouvrages (ex. BDL). Ainsi, un élément de combinatoire n'est pas une partie de l'article (comme l'entrée, la définition ou l'exemple), mais il était parfois le principal élément à considérer (peu importe où on pouvait le trouver dans l'article). Il ne faut pas oublier que les ouvrages de référence comparés par les étudiantes et étudiants ne comportaient pas tous de structure dictionnaire (ex. BDL, *Usito* et PR dans une même intervention).

Le tableau montre donc une tentative de répartition regroupant les parties ou le contenu d'un article de dictionnaire dans la colonne de gauche et les éléments considérés (linguistiques ou visuels) à sa droite. On voit que la définition (partie d'un article de dictionnaire) et le sens (élément linguistique considéré) n'ont pas pu être scindés. Il est également difficile de séparer une remarque (le fait que ce soit une remarque) et son contenu, ou le marquage (convention liée à l'article lexicographique) et ce que signifie l'interprétation d'une marque comme façon d'appréhender la variation linguistique (élément linguistique ou métalinguistique). De même, les relations sémantiques (éléments linguistiques) peuvent être associées à des renvois à l'intérieur des dictionnaires (et en partie des éléments des articles lexicographiques), tout comme un commentaire sur une catégorie grammaticale pourrait être lié au fait que celle-ci se trouve dans un tableau des formes (élément d'un article de dictionnaire ou « post » article) ou, même, avec l'entrée. La démonstration pourrait se poursuivre : l'étymologie peut être une section d'article de dictionnaire (ou être traitée ailleurs) et un élément linguistique considéré, tout comme la prononciation, etc. Ces difficultés montrent pourquoi la suite tiendra compte de la fréquence des éléments liés à la microstructure, peu importe leur statut. Ce choix est également associé à la démarche de réflexion utilisée, composée des questions larges *Qu'est-ce qui se passe par rapport à la microstructure du dictionnaire (ou ce qui s'y compare)? Quel élément est-il en cause?*.

Tableau 8 – Élément lié à la microstructure considéré dans l'intervention

Élément lié à la microstructure considéré dans l'intervention ¹⁷⁴		Nombre d'exemples
Partie ou contenu d'un article de dictionnaire	Élément linguistique ou visuel	
Définition (ou sens)		48
	Élément de morphologie, de syntaxe ou de combinatoire (préposition, cooccurrent, locution ou expression, figement, transitivity, reprise des auxiliaires, etc.)	31
Note, remarque, explication (ou leur contenu)		24
Marquage (ex. fam., cour., néol., critiqué, etc.) (et compréhension de la variation linguistique)		24
Exemple lexicographique		19
	Synonyme, antonyme ou autre relation sémantique (avec ou sans renvoi dans la médiestructure)	14
	Catégorie grammaticale (ex. nom, adjectif, adverbe), genre, nombre, flexion (tableau des formes ou ailleurs)	11
Entrée ou sous-entrée		5
	Orthographe choisie	4
Étymologie, historique, datation		4
	Prononciation	2
	Élément typographique ou visuel (ex. gras, italique, symbole, etc.)	2
Citation		1

Deux ou trois exemples illustreront les éléments présentant plus de dix occurrences et un seul exemple illustrera les suivants. On ne s'attardera pas ici aux tendances naïves ou averties, mais bien à l'illustration de ce qui est considéré dans la microstructure, avec des commentaires liés à l'analyse qualitative lorsque nécessaire. C'est également ici que figure la description des concepts mobilisés dans cet examen de la microstructure, comme annoncé dans le chapitre 2 (appareillage conceptuel).

¹⁷⁴ Ce sont uniquement les exemples évoqués dans l'argumentaire de l'intervention qui ont été retenus. Par exemple, si un article de dictionnaire entier était copié-collé dans une intervention simplement pour illustrer la définition, c'est un exemple de « définition » qui a été compilé (et non d'entrée, d'exemples, de citations, etc.).

Définition (ou sens)

La définition lexicographique n'a rien de simple pour les lexicographes. En témoigne ce long passage de la sémioticienne et lexicographe Josette Rey-Debove :

La définition lexicographique a de tous temps été l'objet de violentes attaques ou d'un mépris amusé de la part de ceux qui y cherchent une description précise du monde ou du langage. On fera remarquer que cette situation est d'abord liée à une question quantitative. Un dictionnaire moyen de 50.000 mots contient au moins 100.000 définitions : le critique a la partie belle. D'autre part, ces 100.000 définitions représentent des réponses OBLIGATOIRES à des problèmes souvent insolubles. Le lexicographe n'a pas le choix de ne pas répondre; on n'a jamais vu dans un dictionnaire de remarques telles que « Ici, nous avouons notre incapacité à définir » ou « Cette définition est un pis aller en attendant mieux ». [...] Une fois la macrostructure élaborée (et on a vu déjà les impératifs de cette élaboration), [le lexicographe] n'est plus libre de se déclarer incompetent dans aucun cas. C'est pourquoi on dit que la lexicographie est un art, une pratique, une technique, un « bricolage », voire une cuisine.

Le chercheur, au contraire, est innocent de toute compromission. Il présente ses solutions comme provisoires, il parle de « recherche », d'« essai », d'« approche », et s'abstient quand c'est nécessaire. Les sémanticiens travaillent sur quelques mots, et on peut supposer à bon droit qu'ils les choisissent. Pottier étudie les *sièges*, Greimas la *tête*, Weinreich la *carotte*, Katz et Postal, le *bachelor* [...]. (Rey-Debove 1971 : 194-195; mises en relief de l'auteure)

Les étudiantes et étudiants, quant à eux, sont loin de se douter de ces considérations lorsqu'ils effectuent une de leurs recherches sur le sens dans un dictionnaire. Ces recherches sont pourtant fréquentes dans le sous-corpus sur les dictionnaires, tiré d'un corpus d'étude comportant à la base de nombreuses interventions sur les questions de vocabulaire (catégorie normative utilisée dans le cours, cf. chapitre 4).

L'exemple 12a montre une intervention mettant en lumière un principe lexicographique selon lequel, si la définition est bien construite, on peut remplacer un mot par sa définition¹⁷⁵.

Exemple 12a (surlignement ajouté)

232. Re: MFE P.289 #4

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 11:47

Selon ce que **Caroline** a dit en classe, on devrait pouvoir remplacer un mot par sa définition.

Si tu regardes dans un dictionnaire de langue, peux-tu remplacer *demander* par sa définition ou ses « synonymes » sans changer le sens?

¹⁷⁵ Par exemple, dans *Je t'ai demandé une question et j'aimerais obtenir une réponse*, on ne peut pas remplacer *demander* par une de ses définitions ou un de ses synonymes attestés dans les dictionnaires généraux de langue et acceptés en français standard (en contexte neutre ou soutenu) : **J'ai fait savoir que je souhaitais une question, que je requerrais une question, *Je nécessite, j'exige une question*, etc. Dans *Je t'ai posé une question*, on peut remplacer *poser* par sa définition (« Formuler, énoncer quelque chose que l'on soumet à l'approbation, à l'examen de quelqu'un », *Usito*, « poser », I.5) : *J'ai formulé, énoncé une question*.

Dans un dictionnaire de langue, quel verbe utilise-t-on pour accompagner le mot *question* ?
 Cette construction nous arriverait-elle de l'anglais ?

Dans l'exemple 12b, c'est la question des sèmes présents dans la définition qui occupe la discussion sur *requis*, présentée précédemment.

Exemple 12b (surlignement ajouté)

241. MFE p. 258 n° 9

Par P24a, mercredi 10 septembre 2014, 10:42

[Intervention raccourcie]

Dans le Multidictionnaire de la langue française (p. 1417), on indique simplement que « requis » signifie « **nécessaire** » ou « **exigé** », et on l'utilise dans l'exemple « les conditions requises ».

Sur le site d'Usito, la définition de « requis » est la suivante: « Qui est **indispensable pour ce qui est demandé, le plus souvent par une autorité.** »

Même chose pour la Banque de dépannage linguistique, qui indique que « requis » signifie « qui est **obligatoire**; qui est **indispensable pour ce qui est demandé** ».

J'ai également cherché dans le Dictionnaire des pièges et difficultés de la langue française de Girodet et dans le Dictionnaire des difficultés du français de Hanse, sans plus de résultats.

Alors, pourquoi ne peut-on pas utiliser « requis » dans le contexte de « tout l'outillage requis », alors qu'on peut très bien le remplacer par « tout l'outillage **nécessaire, dont on a besoin** » ? Merci!

242. Re: MFE p. 258 n° 9

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 15:52

[Intervention raccourcie]

Je crois comprendre que c'est une question de nuance. La **notion d'obligation, voire de prescription**, est intimement liée au mot « requis ». Le PR et Usito indiquent bien que, le plus **souvent**, la demande, l'exigence, provient **d'une autorité**. En guise d'exemples : des conditions, un âge, un minimum requis.

[Intervention raccourcie]

L'examen des sens figure fréquemment dans les interventions du corpus, même s'il n'est pas toujours interprété avec soin ou dans toutes ses nuances.

Élément de morphologie, de syntaxe ou de combinatoire (préposition, cooccurent, locution¹⁷⁶ ou expression, figement, transitivité, répétition des auxiliaires, etc.)

Les divers éléments entourant la morphologie, la syntaxe ou la combinatoire – trouvés ou non à l'intérieur de la microstructure – ont aussi occupé beaucoup d'espace de discussion dans le sous-corpus sur les dictionnaires. Tous les cas de figure ne seront pas illustrés. On inclut ici tout élément

¹⁷⁶ Les locutions ont été regroupées dans les éléments de morphosyntaxe ou de combinatoire quand c'est leur statut de locution qui était considéré (le fait que différents mots se présentent ensemble, comme pour des cooccurents) et non leur sens.

touchant à la morphologie, à la syntaxe ou à la combinatoire, peu importe l'angle : le régime des verbes, les cooccurents, la répétition ou non des auxiliaires, les syntagmes figés (unités phraséologiques) ou non figés, etc.

Dans plusieurs cas concernant un élément touchant à la morphologie, à la syntaxe ou à la combinatoire, les étudiantes et étudiants ne savent pas où ni comment trouver l'élément en cause, ce qui concerne à la fois la microstructure des dictionnaires, mais aussi leur macrostructure (où classer un syntagme ou une expression? faut-il même faire une sous-entrée ou une entrée pour le classer à part?). Cette difficulté est bien connue des lexicologues, lexicographes et métalexicographes (voir, par exemple, Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 284-286), notamment pour les syntagmes figés :

Il est d'usage de traiter le syntagme figé au mot pivot, afin d'en rendre l'accès plus facile (ex. *espace vert* sous l'entrée *espace*, *manger de la vache enragée* sous l'entrée *vache*). Mais le choix du mot pivot est parfois délicat (ex. dans la locution *hausser les épaules*) et les stratégies des dictionnaires diffèrent quelque peu. [...]

Quelles que soient les solutions lexicographiques retenues, tout utilisateur de dictionnaire papier en a fait l'expérience : la recherche d'une unité phraséologique dans le dictionnaire peut s'avérer souvent laborieuse. La consultation électronique est, de ce point de vue, irremplaçable [...]. (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 286)

Comme on l'a déjà évoqué, devant cette difficulté de classement des dictionnaires – difficulté aussi liée à la macrostructure –, les étudiantes et étudiants préfèrent souvent avoir recours à d'autres types d'ouvrages (sans microstructure lexicographique/dictionnaire, comme la BDL), et ce, malgré l'accès aux dictionnaires en version électronique.

Le premier exemple montre la fin d'une discussion sur le choix de la préposition *à* ou *en* avec *temps* (*à temps* ou *en temps*) et sur l'absence ou la présence d'une préposition avec le verbe *pallier*.

Exemple 13a

239. Re: MFE p.291 #16-17

Par P66a, jeudi 11 septembre 2014, 14:34

Pour l'usage des prépositions, je vérifie parfois dans le site *BTB*, outils d'aide à la rédaction, *Le Rouleau des prépositions*.

Par contre, pour le verbe " pallier " il n'y avait rien donc je suis allée consulter le site de la *Banque de dépannage linguistique*. J'ai cherché le verbe " pallier ". La fiche indique que ce verbe s'emploie avec un CD, donc sans prépositions.

Ensuite, pour vérifier j'ai trouvé le verbe "pallier" dans le *Multi (5édition)*. Encore une fois, il est spécifié que "le verbe se construit avec un complément direct et non avec la préposition à".

J'espère que cela peut t'aider à justifier tes réponses . :)

Dans l'intervention suivante, ce sont les cooccurrents qui sont considérés, autre élément de combinatoire.

Exemple 13b (surlignement ajouté)

232. Re: MFE P.289 #4

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 11:47

[Intervention raccourcie]

Dans un dictionnaire de langue, **quel verbe utilise-t-on pour accompagner** le mot *question*?

[Intervention raccourcie]

Comme on le verra au chapitre 6, les éléments de morphologie, de syntaxe ou de combinatoire ont mené à un constat récurrent selon lequel les dictionnaires pouvaient en quelque sorte devenir des labyrinthes pour leurs utilisateurs¹⁷⁷.

Note, remarque, explication (hors définition)

Faisant partie d'une longue tradition grammaticale, la *remarque* (ou *remarque grammaticale*) « inclut aussi une certaine pratique de l'écriture dictionnaire, telle qu'elle apparaît dans les premiers grands dictionnaires monolingues du français (Richelet, Furetière, Académie 1694) – pratique à laquelle nous a habitués depuis la présence ici ou là de l'abréviation “Rem. ” » (Siouffi 2004 : 8). Dans un dictionnaire général de langue, les notes, remarques (grammaticales ou non) ou explications peuvent compléter l'information. Dans le cas des dictionnaires de difficultés ou d'autres types d'ouvrages, elles servent normalement à attirer l'attention sur une difficulté ou à montrer comment trancher.

Les notes, remarques ou explications ont un statut particulier dans le sous-corpus sur les dictionnaires, puisque les discussions, dans un même fil ou une même intervention, peuvent s'appuyer à la fois sur des dictionnaires généraux de langue et sur des dictionnaires de difficultés, mais aussi sur d'autres types d'ouvrages. Les commentaires présentés au fil d'un texte extrait de la BDL, par exemple, sont difficilement séparables des commentaires inclus dans les dictionnaires de difficultés ou des remarques ajoutées à un article de dictionnaire général de langue (après une définition ou à la fin d'un article). Ces commentaires métalinguistiques sont particulièrement recherchés pour trancher (conserver un emploi ou le corriger) dans le cas de décisions de correction.

¹⁷⁷ Voir le 4^e exemple de catégorie présenté au chapitre 6, *Dictionnaire labyrinthe*.

On voit, dans l'exemple 14a, qu'une remarque d'*Usito* et une explication de la BDL¹⁷⁸ viennent se compléter pour expliquer une règle d'écriture des nombres (utilisation du trait d'union dans le dénominateur, qui est un nom composé).

Exemple 14a (surlignement ajouté)

129. Re: MFE page 300 numéro 81

Par P66a, jeudi 9 octobre 2014, 15:50

Même combat ici... Voici où j'ai trouvé la réponse et comment je l'ai comprise.

Usito, *centième*, sens 2.

Adj. fractionnaire:

Nom masculin:

— (en composition pour former une nouvelle valeur numérique) Cinq deux-centièmes (5/200).

REM. Tant en orthographe traditionnelle qu'en orthographe rectifiée, on emploie le trait d'union.

Je ne crois pas que l'erreur est une question d'écriture des nombres. J'ai appris en grammaire que dans une fraction, le numérateur est un déterminant numéral (qui suit les règles d'écriture des nombres), et le dénominateur est un **nom**; pour cette raison, ne doit pas avoir de trait d'union entre ces deux parties de la fraction (voir aussi la BDL http://bdl.oqlf.gouv.qc.ca/bdl/gabarit_bdl.asp?t1=1&id=3494). Or, dans cette phrase, c'est parce que *deux-centièmes* forme le dénominateur de la fraction qu'on doit mettre un trait d'union : c'est un **nom composé**.

En ce sens, je crois qu'il faudrait écrire cinq quarante-deuxièmes (5/42) ou encore trois cinq-cent-quatre-vingt-dix-huitièmes (3/598).

[Intervention raccourcie]

Dans l'exemple 14b, on voit que l'étudiante ou l'étudiant est « mélangé » : la note ou l'explication du *Multidictionnaire* stipule que le sujet du verbe *bénéficier* doit être la chose ou la personne qui profite, alors qu'*Usito* n'a pas ajouté de note ou de remarque comme « a déjà été critiqué » pour compléter la définition « Être bénéfique à » et le synonyme *profiter à*¹⁷⁹. Cette confusion d'un participant aux forums illustre l'importance accordée aux notes, remarques et explications dans le cas où un utilisateur de dictionnaire doit trancher, comme dans une situation de correction. Par ailleurs, il est possible de comprendre qu'*Usito* n'a pas fait d'erreur et qu'il n'y a pas de sens caché si on connaît mieux les éléments éditoriaux et sociaux derrière la confection des dictionnaires, éléments abordés précédemment.

¹⁷⁸ La BDL reprend une explication enseignée dans les cours de grammaire préalables au cours *Révision de textes*.

¹⁷⁹ Une remarque de fin d'article est présente, mais elle ne porte pas sur l'évolution normative des sens inscrits dans *Usito*, mais sur l'accord du participe passé avec les verbes sans compléments directs. (Page consultée le 22 juillet 2019)

Exemple 14b (surlignement ajouté)

179. recueil p.23 #22

P3a, jeudi 18 septembre 2014, 14:13

Dans le recueil p.23 #22, il y a la phrase suivante: Nos erreurs bénéficient à la concurrence.

Dans le multi 4e édition p.176, c'est très bien expliqué que le sujet du verbe doit être la personne qui tire profil de quelque chose. Donc que la phrase correcte serait: La concurrence bénéficie de nos erreurs. Contrairement au verbe profiter où c'est possible que la chose apporte un profil à quelqu'un, comme dans l'exemple: Ces cours profiteront aux élèves

Par contre, Usito me mélange. Il y ait écrit: Bénéficier à, synonyme de profiter à. Ex: Votre erreur va bénéficier à votre ennemi. Cette phrase ressemble beaucoup à celle du devoir et elle est ici défini comme correcte.

Je me demande si Usito a fait une erreur, où s'il y a un sens caché que je ne comprend pas. Merci!

Bien qu'elles soient utiles dans le cheminement normatif, il faut voir que la présence des notes et remarques renforce sans doute aussi l'idée du « dictionnaire perçu comme censeur », évoquée dès le chapitre 1.

Marquage (ex. fam., cour., néol., critiqué, etc.)¹⁸⁰

Autre élément métalinguistique important de l'article lexicographique, le marquage ou la marque – souvent présentée devant une définition – occupe l'esprit des lexicographes et des métalexigraphes (ex. Baidier, Lampron et Monville-Burston 2011). On peut voir, dans le sous-corpus, qu'il occupe aussi celui des utilisateurs de dictionnaires, mais parfois avec certaines difficultés d'évaluation. Le marquage (qu'il soit évalué ou non) prend une importance particulière dans les décisions de correction, souvent en combinaison avec les remarques, notes ou commentaires.

Trois exemples illustreront le marquage. Dans l'exemple 15a, le participant tend vers la correction de *être familier avec qqch.*, un cas déjà abordé (exemple 1d du présent chapitre et exemple 41 du chapitre 4). La marque diatopique UQ¹⁸¹ se combine au commentaire d'*Usito* selon lequel l'emploi

¹⁸⁰ Pour ce qui est des anglicismes critiqués, les participants aux forums ont parfois fait clairement référence à des remarques situées hors de la définition (dans *Usito*, par exemple). Ces cas figurent dans la catégorie « remarque ». Lorsque la référence faisait plus clairement allusion à une marque entre parenthèses ou en gras devant une définition, comme si elle faisait partie de celle-ci (ex. « Anglic. » dans le *Petit Robert*), elle a été calculée ici, avec les marques. Si l'allusion à l'anglicisme était clairement associée à une remarque d'un ouvrage et à la marque d'un autre, elle était calculée aux deux endroits. S'il n'y avait pas de passage faisant clairement allusion à une remarque hors définition ou hors article, les commentaires sur les anglicismes étaient considérés avec les marques.

¹⁸¹ Remplacée par la suite par Q/C, dans *Usito*, pour désigner les « particularisme de l'usage québécois et canadien ».

serait critiqué¹⁸², à la remarque normative du *Multidictionnaire* allant dans le même sens et au fait que ces deux ouvrages sont conçus au Québec.

Exemple 15a (surlignement ajouté)

269. MFE, exercice 7.2 no8.

Par P64a, mercredi 10 septembre 2014, 15:13

Le mot familier me semblait être le problème alors j'ai commencé par le rechercher dans le PR2014 ("familier") : dont la connaissance, la pratique, l'usage est ordinaire à quelqu'un.

Dans le Multi ("familier" p. 695) on explique qu'une chose peut être bien connue. (ce logiciel lui est familier et non il est familier avec ce logiciel). Donc, une chose est familière à quelqu'un et non le contraire.

Par contre dans Hanse ("familier" p. 279) on dit aussi que familier, en tant qu'adjectif peut s'employer comme ceci : il n'est pas familier avec ces procédés. Hanse nous dit le contraire du PR et du Multi. C'est très intéressant de voir que plusieurs ouvrages ne donnent pas les mêmes explications.

J'ai cherché dans le TLFi et on dit :

- **Familier à qqn.** *Une image familière aux habitués de la piste* (MONTHERL., *Olymp.*, 1924, p. 239).
- **Familier avec qqc.** *Chacun sera devenu familier avec le chant* (COMTE, *Catéch. posit.*, 1852, p. 197) *la princesse qui, n'étant pas familière avec les travaux de Darwin et de ses successeurs, comprenait mal la signification des plaisanteries de la duchesse.* (PROUST, *Guermentes 2*, 1921, p. 517.)

Les deux emplois me semblent donc corrects. Mais je cherche plus loin, je vais voir Usito :

Choses : Dont on a l'habitude, qui est bien connu. ➡ [habituel](#). Voix, odeur familière. Bruits, sons familiers.

Familier à qqn : à quoi on est habitué, car on en a une pratique courante; bien connu à la suite d'un apprentissage.

Des rituels familiers à tous.

(UQ) être familier avec qqch.

L'emploi de être familier avec qqch. (de l'anglais to be familiar with something) est critiqué comme synonyme non

standard de connaître, bien connaître, s'y connaître en.

Alors je me retrouve avec plusieurs sources qui ne s'entendent pas. Comme Usito et le Multi (ouvrages québécois) proscrirent cet usage, je corrige en S¹⁸³ et je change la phrase?

Dans l'exemple 15b, déjà présenté aussi (exemple 1c du présent chapitre et exemples 32b, 38 et 43 du chapitre 4), sur *possiblement*, la marque diatopique UQ est évaluée au regard du commentaire d'*Usito* (« usage vieilli en France ») et des marques diatopique (« régional ») et de fréquence (« rare ») du PR. Il est difficile de passer sous silence le fait que les remarques étymologiques sur les anglicismes (dans la rubrique étymologique ou devant une définition, ex. « de l'anglais ») peuvent

¹⁸² *Critiqué* est parfois une marque d'usage apparaissant devant la définition, dans plusieurs dictionnaires. Il peut aussi apparaître dans une remarque, une note ou une boîte en fin d'article, comme ici.

¹⁸³ Corriger en « S » signifie qu'on fera une correction syntaxique, soit, ici, inverser le sujet et le complément. Ces corrections se distinguent de celles où on ferait un changement lexical, par exemple, au lieu de changer l'ordre des éléments de la phrase.

parfois être interprétées comme des sanctions (cf. Dubois 2018), même s'il s'agit d'un commentaire descriptif et non d'une sanction transmise par le dictionnaire.

Exemple 15b (surlignement ajouté)

248. Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?

Par P55b, vendredi 5 septembre 2014, 10:40

En complétant les exercices sur les barbarismes lexicaux dans la MFE, je suis restée perplexe devant le numéro 9, page 255 : « Nous pouvons vous offrir un contrat de deux ans, **possiblement** renouvelable tant que le projet XYZ n'est pas terminé. » Aucun mot ne clochait selon moi, donc je suis allée voir le corrigé pour constater que « **possiblement** » était considéré comme un barbarisme. Moi qui me sers de ce mot assez fréquemment, je suis allée consulter le **PRé** pour vérifier si ce mot était bel et bien critiqué. J'ai appris qu'il s'agissait d'un **régionalisme rare (Canada)**, repris de l'anglais « possibly »¹⁸⁴. Encore incertaine, je suis allée voir dans **Usito**, où « **possiblement** » était accompagné de la **marque UQ et d'une remarque** : Cet usage est vieilli en France. Je comprends maintenant pourquoi « **possiblement** » pourrait être à proscrire, mais s'agit-il bel et bien d'un barbarisme lexical selon vous? (Selon la MFE : l'utilisation d'un mot qui n'existe pas dans la langue correcte) Moi, je le classifierais de régionalisme, ce qui est très différent d'un barbarisme lexical.

Dans l'exemple 15c, ce sont les marques *anglicisme* (dans *Usito*, à l'époque du forum) et *vieilli* (dans le TLFi) qui font réfléchir le participant.

Exemple 15c (surlignement ajouté)

274. Re: Je ne cherche plus... je trouve!, Recueil p.10, numéro 10

Par P66a, samedi 6 septembre 2014, 22:03

C'est curieux que *brassière* porte la **mention d'anglicisme**¹⁸⁵...

Ma curiosité piquée, je suis allée voir dans le *Oxford Dictionary of English* pour connaître l'origine du mot *brassiere* dans la langue anglaise.

La voici: «*Origin early 20th cent.: from French brassière, literally "bodice, child's vest".*»

C'est toujours un peu drôle d'avoir un anglicisme qui lui-même est un francisme en anglais.

Le TLFi, quant à lui, offre une définition, tout en indiquant que le mot est **vieilli**: «Camisole ou corsage à manches servant à maintenir la poitrine; vêtement de nuit. (Ac. 1798-1878)» N'est-ce pas là un rapprochement du sens de *brassière* comme nous l'utilisons au Québec?

Comme l'anglicisme est pernicieux; on le voit même où il n'est pas vraiment...

¹⁸⁴ Dans le PR 2012, par exemple, la marque était « RARE ou RÉGION. (Canada) ». Le commentaire sur l'origine anglaise était situé dans la partie étymologique.

¹⁸⁵ L'intervention précédente résumait ainsi le contenu d'*Usito* : « J'ai trouvé le mot *brassière* dans *Usito*, qui porte la marque anglicisme critiqué ainsi que la marque UQ (usage québécois). Ce mot est donc une particularité du Québec. *Usito* le critique parce qu'il est employé comme synonyme non-standard de *soutien-gorge*. Bien que les Français connaissent le mot *brassière*, il signifie plutôt une "petite chemise à manches portée par les nourrissons et qui s'attache dans le dos". Cette définition porte la marque UF (usage français) qui permet de la distinguer de la définition employée au Québec » (intervention 273). La remarque suivante figure maintenant dans *Usito*, pour parler du mot désignant le sous-vêtement féminin : « Bien qu'il soit l'extension d'un emploi ayant eu cours en français, cet emploi est critiqué; l'influence de l'anglais *brassiere* a dû contribuer à en maintenir la vitalité en français québécois. » (Consulté le 19 août 2019) Cette remarque vient compléter les marques Q/C, MOD. ET FAM (moderne et familier).

Même si le sous-corpus n'incluait pas une grande quantité d'interventions contenant des exemples de marques, une impression d'ensemble reste, selon laquelle les marques (en quelques sortes des codes adoptés par les lexicographes) seraient un peu plus difficiles à interpréter que les remarques (des phrases complètes, sans doute plus faciles d'accès). Dans le sous-corpus, la presque totalité des remarques ont été bien interprétées alors que les marques ont posé problème à quelques reprises (ou les notions de variation linguistique qu'elles décrivent, la distinction n'étant pas toujours possible). On peut également souligner que l'interprétation juste des marques (et les notions qu'elles désignent?) appartient en particulier aux deux ou trois mêmes participants¹⁸⁶.

Exemple lexicographique

Les exemples lexicographiques sont signés (citations, avec guillemets) ou non (souvent en italique). Les citations, très peu exploitées comme telles dans le sous-corpus sur les dictionnaires, seront traitées à part. Les exemples lexicographiques dont il est question ici sont des exemples non signés, c'est-à-dire qu'ils sont produits ou « forgés » par les lexicographes.

L'opposition entre exemples forgés et exemples cités s'est mise en place dès la fin du XVII^e siècle au sein des premiers dictionnaires monolingues du français. Alors que Richelet et Furetière recourent à la citation d'auteurs, Le *Dictionnaire de l'Académie française*, parce qu'il réunit les écrivains les plus célèbres de son époque, prend le parti de ne pas citer. Cette division marque encore la lexicographie actuelle. [...] Les principaux dictionnaires qui mêlent exemples signés et exemples non signés sont le *TLF*, le *GR*, le *PR*, le *GLLF*, le *Lexis*. (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 287)

Par ailleurs, *exemple lexicographique* est le terme choisi ici (cf. notamment Heinz 2005) pour éviter la confusion entre les exemples donnés dans la thèse et l'exemple utilisé pour compléter une définition et illustrer un emploi dans un dictionnaire.

L'exemple 16a présente un extrait de conversation sur l'usage d'*administration*, cas déjà présenté (exemple 29, chapitre 4). Les exemples lexicographiques proposés par *Usito*, en particulier

¹⁸⁶ Une des rares considérations sur les « domaines » appartient d'ailleurs à l'une de ces personnes (et il ne s'agit pas d'une référence à une marque de domaine dans un dictionnaire général de langue) : « J'ai tenté de trouver la fiche du GDT d'où provenait la définition d'*Usito*, mais je n'y suis pas parvenue. En me fiant aux références d'*Usito*, il n'y a aucune fiche du GDT sous l'entrée *ligne* dans le domaine commercial » (intervention 133).

administration fédérale et *administration provinciale*, sont utilisés par le participant pour expliquer pourquoi il ne comprend pas une décision de correction.

Exemple 16a (surlignement ajouté)

143. MFE no. 94 (p.302)

Par P65a, jeudi 2 octobre 2014, 21:29

Je ne comprends pas pourquoi il faudrait remplacer "administration" par "gouvernement", car dans Usito, il y a cette définition de "administration"

"Ensemble des organismes et des activités visant à mettre en œuvre les politiques, à assurer le fonctionnement des services publics et à appliquer les lois; la gestion des services publics.

ex:L'administration publique.Administration **fédérale, provinciale, municipale.**

Pour moi, une administration fédérale ou provinciale = le gouvernement.

Quelqu'un peut m'éclairer sur le sujet?

Dans l'exemple 16b, la personne met en lumière les exemples lexicographiques proposés par *Le Petit Robert* et *Usito* pour illustrer l'emploi de *requis*.

Exemple 16b (surlignement ajouté)

242. Re: MFE p. 258 n° 9

Par P76a, jeudi 11 septembre 2014, 15:52

[Intervention raccourcie]

Je crois comprendre que c'est une question de nuance. La notion d'obligation, voire de prescription, est intimement liée au mot « requis ». Le PR et Usito indiquent bien que, le plus souvent, la demande, l'exigence, provient d'une autorité. En guise d'exemples : des conditions, un âge, un minimum requis.

Tu vois que nous sommes loin d'outils ou de quoi que ce soit de tangible¹⁸⁷.

[Intervention raccourcie]

Synonyme, antonyme ou autres relations sémantiques (avec renvoi ou non dans la médiostucture)

Les relations de synonymie, d'antonymie ou d'autres relations sémantiques peuvent être liées ou non à des renvois dans ce que certains appellent la médiostucture :

La microstructure des dictionnaires est saturée de références croisées, c'est-à-dire des pointeurs qui partent de l'article d'une lexie donnée et mènent conceptuellement à d'autres articles de vocables ou de lexies. [...] La multitude des pointeurs de ce type [explicitement signalés ou implicites] que contient chaque dictionnaire de langue forme un treillis complexe de connexions interarticles, qui est à l'image de la structure du réseau lexical de langue

¹⁸⁷ S'il est vrai que des dictionnaires généraux comme *Le Petit Robert*, *Usito* ou le TLFi font le choix de ne sélectionner que des exemples de choses intangibles pour illustrer l'adjectif *requis*, il en va différemment dans l'usage, où on peut trouver quelques exemples d'éléments requis plus tangibles, comme des laissez-passer, et ce, tant en français québécois qu'en français européen (ex. « un laissez-passer consulaire requis », *Libération* (France), 12 août 2011, p. 13, par Eureka.cc [consulté le 19 juillet 2019]).

décrite. Cette structure de dictionnaires, perpendiculaire à leur organisation textuelle (macrostructure et microstructure), a été appelée *médiostructure* dans les études de métalexicographie. (Polguère 2016 : 296)

Les relations sémantiques traitées dans le sous-corpus sur les dictionnaires (fréquemment de la synonymie) l'ont le plus souvent été à partir d'un seul article, donc trouvées à l'intérieur de la microstructure, comme dans l'exemple 17a, où un synonyme de *finaliser* est trouvé dans la microstructure du *Multidictionnaire* et dans le texte d'un article de la BDL.

Exemple 17a (surlignement ajouté)

200. MFE p.295 numéro 42

Par P53a, mardi 16 septembre 2014, 21:39

En faisant des recherches sur le verbe *finaliser* j'ai remarqué que la BDL¹⁸⁸ nous dit que ce verbe est fréquemment utilisé dans le sens de *mener à terme, régler les derniers détails d'un dossier, d'une entente, d'un projet*, etc. La phrase du numéro 42 de la p.295 va comme suit: «Il ne reste qu'un tout petit détail à régler pour finaliser la convention». Je me demande alors pourquoi il faut le remplacer par *mettre un point final*, puisque bien que *finaliser* vient du calque *to finalize*, il fait de plus en plus usage au Québec. La BDL nous donne comme exemple non-fautif: «On pense pouvoir finaliser(conclure)l'entente avant la fin de semaine». Pourquoi ne pouvons-nous pas conserver *finaliser* au numéro 42 puisqu'il garde le même sens de *mener à terme, régler les derniers détails d'un dossier...*
On peut également le remplacer par *conclure* ou encore *achever*, synonyme que nous donne le Multi et la BDL.

Toutefois, quelques cas sont aussi liés à une recherche croisée dans les articles ou à une recherche *qui aurait dû être menée* à l'intérieur de ce réseau « tissé » par les lexicographes¹⁸⁹.

C'est le cas dans l'exemple suivant, où *Usito* donne comme solutions de remplacement à *client régulier* (critiqué) les synonymes *client assidu* ou *client fidèle* (références croisées implicites à *assidu* et *fidèle*).

¹⁸⁸ Sur le plan méthodologique, les définitions trouvées dans la BDL exclusivement (sans comparaisons avec des dictionnaires) n'ont pas été relevées comme des exemples de définitions trouvées dans la microstructure d'un ouvrage, puisque la BDL n'a pas de microstructure dictionnaire.

¹⁸⁹ « On constate [...] un profond hiatus entre la structure logique multidimensionnelle des bons dictionnaires de langue (médiostructure) – qui est somme toute assez compatible avec celle postulée pour le lexique mental – et leur structure physique tout à fait linéaire. Le lexicographe **rédige** un dictionnaire, parce que le dictionnaire est un texte, alors qu'il faudrait qu'il tisse un réseau lexical. » (Polguère 2016 : 304; mise en relief de l'auteur)

On observe, dans cette intervention, un glissement d'argumentaire par rapport aux synonymes¹⁹⁰. La médiostucture (les références croisées) aurait pu être exploitée plus en profondeur (recherche croisée nécessaire à *assidue*, à *assiduité* et à *fidèle*).

Exemple 17b (surlignement ajouté)

122. Fiche RÉGULIER du recueil : Le café est ordinaire mais le client régulier!

Par P54a, jeudi 11 septembre 2014, 19:09

Je pense pouvoir fournir une piste de réflexion concernant la remarque de Mme Dubois dans le corrigé de la fiche *régulier* du recueil. Le petit Robert avance qu'une personne **peut-être régulière dans ses habitudes**. Le *Usito* relève l'emploi critiqué de *client régulier* et propose de le remplacer par *client assidu, fidèle*. Donc, selon ces deux ouvrages, une **personne régulière dans ses habitudes** ne peut pas être un *client régulier* dans un café même si elle s'y rend tous les matins. Je pense qu'il faut faire une distinction entre une personne assidue qui fait des choses de façon régulière par discipline et rigueur (synonyme d'assiduité) et une personne fidèle (comme un client par exemple) qui se rend dans le même café tous les matins par routine, plus que par rigueur ou assiduité. Je remplacerai donc le *client régulier* par le **client fidèle** puisque les autres acceptions du mot *régulier* impose une conformité avec des règles, des lois, des moeurs sociales, des usages et des normes¹⁹¹, un champ sémantique dont le caractère un peu trop rigide ne convient pas avec le choix volontaire et plaisant de son café préféré. Mais ce n'est que mon avis...

Catégorie grammaticale (ex. nom, adjectif, adverbe), genre, nombre, flexion (tableau des formes ou ailleurs)

Outre le cas de *féline*, déjà cité précédemment (exemple 8 du présent chapitre et exemple 5 du chapitre 3), quelques interventions sur la microstructure concernaient des informations comme la catégorie grammaticale (ex. nom, adjectif, adverbe), le genre, le nombre ou la flexion. Ces informations se trouvent parfois en entrée, parfois dans un tableau des formes en fin d'article ou ailleurs, comme dans un exemple lexicographique.

Dans le premier exemple, c'est le statut de *martini* et *cinzano* comme noms communs qui pose problème, ce qui est lié au procédé de lexicalisation, comme on l'a vu précédemment (exemple 31 du chapitre 4).

¹⁹⁰ L'étudiante ou l'étudiant fait ici un lien avec ses connaissances personnelles sur un sens d'*assidu* (« qui fait preuve de discipline et de rigueur »), argument qui semble glisser vers un synonyme de *discipline* et *rigueur*, soit *assiduité*. Or l'*assiduité* peut faire référence à la « présence continue et fréquente » de quelqu'un dans un lieu (cf. *Usito*, « assiduité », sens 3), ce qui n'est pas vérifié ou soupesé. Il est alors difficile de distinguer aussi clairement *personne assidue* et *personne fidèle*, comme il est proposé dans l'intervention, d'autant plus que l'adjectif *fidèle* peut avoir plusieurs sens, dont « qui est constant dans ses choix, ses goûts, ses intérêts » (*Usito*, « fidèle », sens 1).

¹⁹¹ On peut noter que ce commentaire fait abstraction de plusieurs autres sens de *régulier* (ex. « qui se manifeste de façon constante, continue », « assidu, ponctuel », « qui se produit à intervalles de temps identiques », « aux formes égales, bien proportionnées » (*Usito*, « régulier », II. 1, II.2 et II.3).

Exemple 18a (surlignement ajouté)

101. Examen bidon facultatif, #25

Par P65a, mardi 21 octobre 2014, 15:03

Selon Usito, cinzano et martini seraient des noms communs. Pourquoi alors ne faut-il pas corriger "Cinzano" au #21 comme "martini" au #25? Dans les notes étymologiques d'Usito, il est écrit pour les 2 "nom déposé".

Dans l'exemple suivant, déjà présenté aussi (exemple 7), le fait de ne pas avoir repéré les différentes catégories possibles de *licencié* (adjectif? nom? participe passé lié au verbe?), et de ne pas avoir relevé ou remarqué cette information dans les dictionnaires cités, mène à une recherche infructueuse.

Exemple 18b (surlignement ajouté)

207. Fiche de vocabulaire #4: « Licencié »

Par P20bc, lundi 15 septembre 2014, 11:50

Bonjour,

En corrigeant la fiche, j'ai réalisé que j'avais la mauvaise réponse. J'avais « faux » comme réponse au numéro 4 disant que licencié signifie « privé d'emploi ».

J'ai regardé dans mon Multidictionnaire 5e édition (p. 972) et la définition est « titulaire d'une licence ». La définition est la même dans le Petit Robert en ligne: « Personne qui a passé avec succès les épreuves de la licence ». C'est la même chose dans le Grand Dictionnaire Terminologique qui donne « titulaire d'une licence » comme définition.

Peut-être que je cherche de la mauvaise façon. Dois-je chercher autre chose que le mot « licencié »?

Merci,

bonne journée :)

Entrée ou sous-entrée

L'entrée de dictionnaire, le « mot-vedette » apparaissant à l'ordre alphabétique du dictionnaire, est parfois un élément de microstructure considéré (ou qui aurait dû être considéré) dans une intervention.

La plupart de ces interventions étaient liées à l'orthographe, mais dans le cas suivant, c'est une recherche à la mauvaise entrée (« mazout » au lieu de « huile » ou « chauffage ») qui est illustrée, combinée à d'autres problèmes déjà décrits précédemment.

Exemple 19 (surlignement ajouté)

79. L'hiver est un virus

Par P44a, dimanche 2 novembre 2014, 15:58

Bonjour,

Dans le texte à corriger «l'hiver est un virus!», il y a une faute que je n'ai pas réussis à identifier du premier coup. Il s'agit de la faute «huile à chauffage» qui doit être corrigée par «mazout». En recherchant le mot mazout, j'ai compris qu'il s'agissait d'un résidu de la distillation du pétrole. Seulement, je me demande encore pourquoi huile à chauffage est un emploi incorrect. Aussi, lorsque l'on parle de mazout, on dit souvent «chauffage au mazout».

Bref, si quelqu'un a une explication claire, manifestez-vous!

Orthographe choisie

L'exemple suivant montre un cas où c'est l'orthographe choisie qui est cherchée (et trouvée) dans la microstructure. Plusieurs des cas d'orthographe étaient naturellement liés à l'entrée de dictionnaire, mais pas tous (par exemple, le *Grand vadémécum* auquel on fait référence dans l'exemple 20 n'est pas un dictionnaire). L'orthographe peut être observée dans l'entrée, mais bien sûr, aurait pu l'être aussi dans tous les exemples et citations. Le peu d'exemples liés à l'orthographe choisie est lié au faible nombre de cas liés aux questions orthographiques dans le corpus d'étude (1 % des cas).

Exemple 20 (surlignement ajouté)

100. Re: Examen bidon facultatif, #20

Par P24a, mardi 21 octobre 2014, 15:44

Tu as raison. Dans ce cas, ce que je lis peut être correct puisque *combatif* peut maintenant s'écrire avec un ou deux *t*, donc il ne faut pas faire de correction.

En effet, dans le *Petit Robert* 2014, on écrit d'abord « COMBATTIF, IVE », suivi d'une flèche et de « *combatif, ive* ».

C'est exactement la même chose sur *Termium* et *Usito*, ainsi que dans le *Multi* 5^e édition (page 335).

Il y a un article très intéressant et plus complet sur le sujet dans le *Hanse* 6^e édition, à la page 158. On dit: « COMBATIF, adj., COMBATIVITÉ, n.f., ont pu s'écrire avec deux *t*, avec l'agrément de l'Académie (1975) ; celle-ci a voulu imposer un seul *t* en 1987, mais l'usage et les dictionnaires hésitent entre les deux graphies. Les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 conseillent COMBATTIF et COMBATTIVITÉ (RO III.10H). »

Je suis donc allée voir dans le *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée* de Chantal Contant, où l'on peut lire à la page 80: « *Combattif, ive* adj - Le CSLF harmonise la famille : deux *t*, comme battre ».

Alors voilà, les deux graphies sont acceptables, mais les RO recommandent les deux *t*! Pas de correction à apporter dans le cas de l'examen bidon!

Étymologie, historique, datation

La plupart des exemples où l'argumentaire incluait la présence de l'étymologie, de l'historique ou de la datation étaient tirés de dictionnaires généraux de langue¹⁹², à l'exception de l'exemple suivant, où ces informations ont été trouvées dans un dictionnaire de difficultés.

Exemple 21 (surlignement ajouté)

100. Re: Examen bidon facultatif, #20
Par P24a, mardi 21 octobre 2014, 15:44

[Intervention raccourcie]

Il y a un article très intéressant et plus complet sur le sujet dans le Hanse 6^e édition, à la page 158. On dit: « COMBATIF, adj., COMBATIVITÉ, n.f., ont pu s'écrire avec deux *t*, avec l'agrément de l'Académie (1975) ; celle-ci a voulu imposer un seul *t* en 1987, mais l'usage et les dictionnaires hésitent entre les deux graphies. Les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 conseillent COMBATTIF et COMBATTIVITÉ (RO III.10H). »

[Intervention raccourcie]

Prononciation

Peu d'exemples concernent la prononciation dans le sous-corpus sur les dictionnaires. L'exemple suivant, complétant un fil de discussion sur la ligature dans *cœur*, en illustre un cas.

Exemple 22 (surlignement ajouté)

74. Re: Cœur ou coeur dans l'Auberge Château de rêve
Par P63a, mercredi 5 novembre 2014, 11:10

Je voudrais juste faire un ajout à l'intervention de P66a. La lettre double *oe* peut former un son différent selon la ou les lettres qui suivent. Pour cœur, la prononciation est correcte (keur). Cependant, pour Œdipe, ou œdème, la prononciation sera (édip) et (édem).

Comme P66a le mentionne, en consultant un dictionnaire de langue, on peut vérifier l'orthographe, et en même temps, la prononciation. :)

Élément typographique ou visuel (ex. gras, italique, petites majuscules, symboles, etc.)

Très peu d'éléments typographiques ou visuels ont été considérés dans les interventions. On peut penser, notamment, aux caractères gras, aux italiques, aux tailles de caractère ou aux différents symboles utilisés dans un article de dictionnaire. Ces éléments, cruciaux pour les lexicographes,

¹⁹² Comme dans l'exemple sur *cinzano*, déjà présenté : « Dans les notes étymologiques d'Usito, il est écrit pour les 2 "nom déposé". » (Intervention 101)

semblent passer inaperçus malgré leur importance dans la conception des ouvrages (voir, par exemple, Lehmann 2014).

Dans l'exemple suivant, on fait remarquer la flèche séparant une deuxième orthographe possible dans *Le Petit Robert*.

Exemple 23 (surlignement ajouté)

100. Re: Examen bidon facultatif, #20
Par P24a, mardi 21 octobre 2014, 15:44

[Intervention raccourcie]

En effet, dans le Petit Robert 2014, on écrit d'abord « COMBATTIF, IVE », suivi d'une flèche et de « combatif, ive ».

[Intervention raccourcie]

Citations

Les citations sont les exemples signés utilisés en lexicographie pour illustrer un emploi. Loin d'être anodins, ces exemples évoquent une part de culture inscrite dans les dictionnaires et forment ainsi un des éléments importants de lexiculture ou de socioculture¹⁹³.

L'exemple signé littéraire jouit d'un prestige social et sa présence dominante dans la lexicographie de langue caractérise, en particulier, la tradition dictionnaire occidentale (A. Rey, « Le statut du discours littéraire en lexicographie » *Lexique* 12/13, 1995, p. 17-32, cité par les auteures). Mais d'autres corpus sont exploités : écrits scientifiques et techniques, articles de presse, et depuis une vingtaine d'années, dans le *GR* et le *PR* en particulier, dialogues de films, chansons. (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 287-288)

Est-ce pour cette raison qu'ils sont peu ou pas exploités par les étudiantes et étudiants, qui pourraient les percevoir uniquement comme des éléments culturels et non des éléments linguistiques utiles à leur cheminement normatif ou à leur décision de correction?

Les citations choisies par les lexicographes illustrent la culture, mais elles donnent aussi des indices d'utilisation du mot en contexte ou des indications métalinguistiques, comme dans l'extrait suivant, d'*Usito*, où une citation du *Devoir* – de toute évidence neutre et standard – vient appuyer la remarque selon laquelle un des emplois « a été critiqué à tort, au Québec ».

¹⁹³ « Proche parente de la lexiculture, notion développée par Robert Galisson, la socioculture sous-tend l'obligation, dans la description d'une langue, de tenir compte de la culture de la société qui la parle et trouve un champ d'analyse tout désigné dans les dictionnaires. » (Remysen et Vincent 2016 : 13)

Image 5 – Extrait d'*Usito*¹⁹⁴ (« par le biais de »)

5 Prép. complexe **par le biais de**. Par un moyen détourné.

De l'argent obtenu par le biais du crime.

« Me libérer d'une main, et me rendre ensuite la vie impossible par le biais de la censure, serait pure formalité » (J.-P. Desbiens, 1960).

◆ Au moyen de.

« Par le biais de son bras immobilier [...], la Ville de Montréal a elle aussi décidé d'investir dans la relance du quartier » (Le Devoir, 2012).

REM. Cet emploi de la préposition complexe *par le biais de* (sans sous-entendre qu'il s'agit d'un moyen détourné) a été critiqué à tort au Québec. Elle peut être utilisée comme synonyme de *à l'aide de*, *par l'intermédiaire de*, *par l'entremise de*, *grâce à*, *au moyen de*, *par le truchement de*, etc.

Le fait qu'elles ne sont pratiquement pas exploitées dans les interventions de forum laisse penser qu'une des intentions des lexicographes est trop subtile pour que les utilisateurs et utilisatrices se sentent concernés et utilisent cette information dans le cheminement normatif. Ce constat ouvre aussi la porte à des pistes pédagogiques, comme on le verra plus loin.

Le seul extrait où une citation semble considérée clairement est le suivant¹⁹⁵. On voit que les citations y sont relativement courtes et que les deux premières ressemblent, par leur style, à des exemples forgés¹⁹⁶.

Exemple 24 (surlignement ajouté)

69. MFE, exercice 7.2 no8.

Par P64a, mercredi 10 septembre 2014, 15:13

Le mot familier me semblait être le problème alors j'ai commencé par le rechercher dans le PR2014 ("familier") : dont la connaissance, la pratique, l'usage est ordinaire à quelqu'un.
Dans le Multi ("familier" p. 695) on explique qu'une chose peut être bien connue. (ce logiciel lui est familier et non il est familier avec ce logiciel). Donc, une chose est familière à quelqu'un et non le contraire.

¹⁹⁴ Disponible sur <https://usito.usherbrooke.ca/d%C3%A9finitions/biais>. (Capture d'écran réalisée le 16 mai 2021.)

¹⁹⁵ On peut rappeler que les éléments présents à la microstructure ont été décomptés seulement s'ils servaient au développement de l'argumentaire. Les copiés-collés de longs extraits d'articles de dictionnaire (pouvant inclure des citations) n'ont donc pas été considérés.

¹⁹⁶ Ils se rapprochent alors des « exemples observés non signés » (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 288), puisque les lexicographes auraient pu enlever la référence en laissant seulement un syntagme, par exemple (ex. *image familière à qqn.*). « [D]ans le TLF, tous les syntagmes proviennent du corpus informatisé, il n'y a aucun exemple qui ne soit pas attesté [...]. Le lecteur, de son côté, ne fait guère la différence entre exemples forgés et exemples attestés non signés. » (Lehmann et Martin-Berthet 2013 : 288). Il se peut que le lecteur ne fasse pas non plus la différence entre exemples attestés non signés et exemples signés courts ou sans valeur littéraire évidente.

Par contre dans Hanse ("familier" p. 279) on dit aussi que familier, en tant qu'adjectif peut s'employer comme ceci : il n'est pas familier avec ces procédés. Hanse nous dit le contraire du PR et du Multi. C'est très intéressant de voir que plusieurs ouvrages ne donnent pas les mêmes explications.

J'ai cherché dans le TLFi et on dit :

- **Familier à qqn.** *Une image familière aux habitués de la piste* (MONTHERL., *Olymp.*, 1924, p. 239).
- **Familier avec qqc.** *Chacun sera devenu familier avec le chant* (COMTE, *Catéch. posit.*, 1852, p. 197)
*la princesse qui, n'étant pas **familière** avec les travaux de Darwin et de ses successeurs, comprenait mal la signification des plaisanteries de la duchesse.* (PROUST, *Guermites* 2, 1921, p. 517.)

Les deux emplois me semblent donc corrects. Mais je cherche plus loin, je vais voir Usito :

Choses : Dont on a l'habitude, qui est bien connu. ⇒ [habituel](#). Voix, odeur familière. Bruits, sons familiers.

Familier à qqn : à quoi on est habitué, car on en a une pratique courante; bien connu à la suite d'un apprentissage.

Des rituels familiers à tous.

(UQ) être familier avec qqch.

L'emploi de être familier avec qqch. (de l'anglais to be familiar with something) est critiqué comme synonyme non standard de connaître, bien connaître, s'y connaître en.

[Intervention raccourcie]

3. Constats et réflexions sur la représentation des dictionnaires

Quelques constats seront proposés pour clore ce chapitre menant à une réflexion sur la représentation sociale des dictionnaires, cette « forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet 2003 : 53).

Le portrait de l'utilisation des ouvrages (3.1) permet de tracer un bilan éclairant de leur utilisation dans le corpus et d'établir certains constats utiles pour mener des réflexions de praticienne, comme on le verra mieux au chapitre 6. Ce bilan sur l'utilisation des ouvrages de référence dans le cheminement normatif sera suivi de celui sur les aspects lexicographiques et métalexicographiques (3.2). La question de la tâche même des lexicographes sera considérée à part (3.3), puisqu'elle semble centrale dans la réflexion sur la représentation sociale des dictionnaires.

3.1 Bilan sur l'utilisation des ouvrages de référence dans le cheminement normatif

On peut remarquer, par le nombre d'ouvrages utilisés dans chaque intervention, qu'il n'est souvent nécessaire de consulter qu'un seul ouvrage pour éclairer le cheminement normatif, si cet ouvrage est stratégiquement choisi. On peut aussi remarquer que ce sont les dictionnaires généraux qui sont

les ouvrages les plus consultés (34 % de l'ensemble des 264 mentions d'ouvrages utilisés dans le corpus), mais qu'ils sont consultés seuls – sans comparaisons – dans seulement 11,7 % des interventions du corpus (23 des 196 interventions), montrant que les étudiantes et étudiants sentent le besoin de confronter leur contenu ou de le compléter par des recherches dans d'autres types d'ouvrages. Le corpus d'étude étant constitué en grande partie de questionnements normatifs sur le vocabulaire (42 %) et sur la syntaxe (26 %) et de peu de questionnements en typographie (6 %) ou en ponctuation (4 %), peu d'ouvrages spécialisés sur ces questions y apparaissent, ce qui correspond aux stratégies enseignées dans le cours (chercher dans l'ouvrage le plus pertinent lié à sa question normative). Les données indiquent également une consultation plus fréquente des ouvrages québécois (*Usito* parmi les dictionnaires généraux, le *Multi* parmi les dictionnaires de difficultés ainsi que les outils de l'OQLF comme la BDL et le GDT), un constat pouvant être lié à la pertinence du contenu de ces ouvrages pour répondre à des questionnements dans un contexte québécois, d'autant plus que ces ouvrages sont tous présentés et utilisés dans plusieurs autres cours des programmes de communication ou de traduction lorsqu'il est question de norme québécoise.

Ces données n'éclairent pas toutes la représentation des dictionnaires, mais l'une d'entre elles peut susciter un questionnement lié à cette représentation : le pourcentage de cas liés à la syntaxe (comme catégorie normative) dans le corpus révèle peut-être que cette zone présente des difficultés en soi (ex. repérer, catégoriser ou corriger une erreur de syntaxe), mais elle met aussi en lumière que la *recherche* dans les ouvrages concernant ces cas présente des écueils méritant plusieurs fils de discussions et illustrant que les dictionnaires peuvent parfois devenir des labyrinthes (cf. chapitre 6). Ce problème sera abordé ci-après.

3.2 Bilan sur les aspects lexicographiques et métalexigraphiques

Comme on le voit dans le tableau suivant, les éléments liés à la microstructure des dictionnaires sont pris en compte de façon substantiellement plus avertie (58 %) que ceux liés à la conscience de divers éléments éditoriaux, sociaux, commerciaux ou liés à la macrostructure des dictionnaires (à 20 % avertis). Le poids des éléments non avertis (naïfs ou à la fois naïfs et avertis) est également plus lourd du côté de ces choix incombant aux lexicographes (26 % naïfs + 27 % à la fois naïfs et avertis = 53 % non avertis), mais invisibles pour les utilisateurs, que de celui du contenu peut-être plus visible présent dans la microstructure des dictionnaires (23 % naïf + 10 % à la fois naïf et averti = 33 % non averti). On peut se demander si le pourcentage des interventions « sans objet » est révélateur d'une même tendance : si 27 % des interventions ne parlent pas des aspects éditoriaux,

sociaux, commerciaux ou des choix liés à la macrostructure des dictionnaires (comparativement à 9 % des interventions qui ne font pas référence à des éléments de microstructure), est-ce parce que ces éléments ne sont pas importants dans le cheminement normatif ou parce qu'on n'y pense pas en raison de leur « invisibilité »?

Tableau 9 – Bilan sur les aspects lexicographiques et métalexicographiques

Aspect considéré	Averti	À la fois naïf et averti	Naïf	Sans objet
Conscience des choix éditoriaux, sociaux ou commerciaux ou des choix liés à la macrostructure	20 %	27 %	26 %	27 %
Prise en compte des éléments de microstructure	58 %	10 %	23 %	9 %

Quelques constats méritent d'être rappelés en ce qui concerne la microstructure. Les définitions (souvent avec l'examen des sens) sont fréquemment utilisées dans le cheminement normatif, ce qui n'est pas étonnant vu le nombre de questionnements normatifs en vocabulaire. Comme on l'a vu à travers les exemples présentés dans le chapitre 4 et dans le présent chapitre, ces définitions participent parfois à bon escient au cheminement normatif, mais parfois moins, en particulier lorsque l'examen des sens pose problème (ex. lecture d'une acception ou de certaines acceptions seulement parmi d'autres). Il en est de même lorsque des relations synonymiques sont utilisées dans la recherche (ex. confusion dans la lecture des relations synonymiques). Mais ces problèmes sont-ils liés à la représentation des dictionnaires (ouvrages plus difficiles à lire qu'il n'y paraît) ou à la façon d'identifier le cas en cause ou, encore, à des connaissances mêmes en sémantique, comme vu au chapitre 4? Il faut sans doute mieux savoir poser son problème dès le départ (ce qu'on cherche) pour éviter les écueils liés au sens, en plus de posséder de plus amples connaissances en lexicologie et en sémantique lexicale, domaines aussi plus complexes qu'il n'y paraît.

Les éléments entourant la morphologie, la syntaxe ou la combinatoire, pour leur part, se sont révélés centraux par les difficultés de recherche qu'ils suscitaient, révélant un côté déroutant de cette recherche lorsque le dictionnaire se transforme pratiquement en labyrinthe (en référence à la catégorie conceptualisante présentée au chapitre 6). Comme on l'a soulevé auparavant, ces

difficultés de recherche¹⁹⁷ sont en partie à l'origine des interventions de la catégorie normative « syntaxe » présentes dans le corpus d'étude (26 % des interventions, comme vu au chapitre 4, incluant les questions et, aussi, des pistes de réponses).

Les notes, les remarques et les explications évoquées dans le corpus montrent l'utilité des commentaires métalinguistiques concernant la norme dans le cheminement normatif d'utilisateurs et d'utilisatrices de dictionnaires, mais ces commentaires peuvent renforcer l'image du « dictionnaire, toujours perçu comme censeur » déjà évoquée dans le chapitre 1. La même remarque vaut pour l'utilisation du marquage, puisque plusieurs indications d'emploi (ex. marques techniques, marques de registre, marques diatopiques, diachroniques, etc.) sont perçues comme des prescriptions d'exclusion (emplois incorrects dans tout contexte), alors qu'elles ont servi d'indicateurs plus descriptifs pour les lexicographes lors de l'encodage (dans quel contexte l'emploi apparaît habituellement).

Enfin, parmi les procédés d'exemplification disponibles pour illustrer un emploi, celui de la citation est pratiquement passé sous silence dans le sous-corpus, même si la recherche de citations fait partie intégrante du travail des lexicographes, qui se servent de ces exemples particuliers comme témoins pouvant illustrer tant la norme linguistique que la culture des locuteurs. Il s'agit ici d'un élément de la tâche du lexicographe qui, comme bien d'autres, est invisible pour les utilisateurs et utilisatrices de dictionnaires¹⁹⁸.

Cette invisibilité des lexicographes et de leur tâche mérite un point à part.

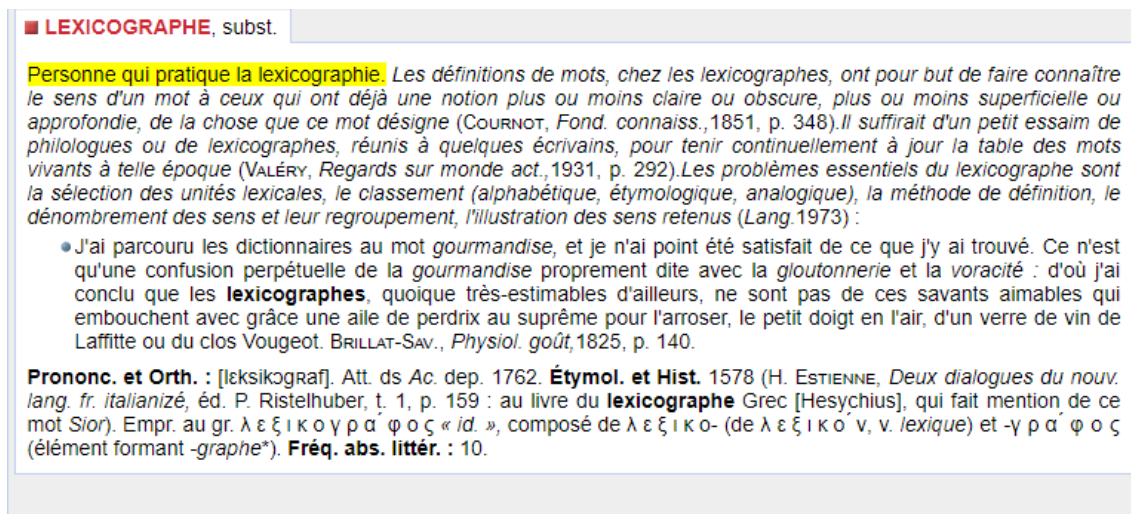
¹⁹⁷ Ex. « J'aurais besoin d'une piste pour savoir où chercher. Je doutais beaucoup des erreurs. Je dois commencer à être fatiguée! » (intervention 224) ou « Je cherche encore, quelqu'un a une autre piste? » (intervention 226).

¹⁹⁸ Voir le 5^e exemple de catégorie du chapitre 6, *Invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur*.

3.3 La tâche même des lexicographes, au cœur de la représentation des dictionnaires?

Le TLFi¹⁹⁹ choisit de présenter ainsi l'entrée « lexicographe » :

Image 6 – Extrait du TLFi (« lexicographe »)



La mise en abyme qu'offre cet article présente de l'intérêt à plusieurs niveaux : on voit le but des définitions lexicographiques (selon une source de 1851), la perception de la mise à jour des mots d'une époque ou, encore, les problèmes vécus par les lexicographes. Mais, surtout, le ou la lexicographe responsable de cette entrée fait le choix de citer un savoureux exemple où il est question de la « personne » lexicographe : « [...] d'où j'ai conclu que les lexicographes, quoique très-estimables d'ailleurs, ne sont pas de ces savants aimables qui embouchent avec grâce une aile de perdrix au suprême pour l'arroser, le petit doigt en l'air, d'un verre de vin [...] ».

Les choix et les contraintes des lexicographes ayant une influence sur le contenu des dictionnaires et donc, par conséquent, sur le cheminement normatif et les décisions de correction, qu'en est-il, justement, de la perception de ces « très-estimables » lexicographes et de leur tâche? Imagine-t-on même leur existence?

Comme les étudiantes et étudiants n'abordaient pas directement la question des personnes derrière les dictionnaires dans leurs interventions, il n'a pas été possible d'établir avec la grille choisie si leur regard sur la tâche des lexicographes était « naïve », « avertie » ou « à la fois naïve et

¹⁹⁹ Capture d'écran par le site du CNRTL, disponible sur <https://www.cnrtl.fr/definition/lexicographe>. (Page consultée le 15 mai 2019.)

avertie ». Une réflexion à ce sujet a quand même été menée à la lecture de chacune des interventions, permettant de dresser les constats suivants :

- Même les personnes les plus averties semblent vierges de connaissances sur la tâche des lexicographes et les enjeux auxquels ils font face. On ne fait pas référence directement aux lexicographes et on évoque très rarement leur tâche.
- Les ouvrages, parfois personnifiés (le dictionnaire dit/pense, etc.²⁰⁰), sont mis de l'avant, alors même que les humains se trouvant derrière passent pour invisibles ou inexistantes : les étudiantes et étudiants ne tiennent pas compte du fait que des choix humains préfigurent l'existence du dictionnaire et forment son essence, son contenu.
- Les choix des lexicographes influencent les décisions de correction (ou le cheminement normatif pouvant y mener), mais ils sont rarement soupesés. Le dictionnaire est une construction de la réalité linguistique, mais peu d'utilisateurs en sont conscients.

Que signifient ces constats en ce qui concerne la représentation des dictionnaires? Pour rappel, une représentation sociale a comme caractéristique de contenir des éléments organisés, d'être partagée (sans consensus total), d'être produite et reproduite collectivement et – ce qui nous intéressera surtout ici – de permettre d'interpréter une situation et de justifier des actions (Moliner, Rateau et Cohen-Scali 2002; voir chapitre 2). Les données récoltées dans le sous-corpus sur les dictionnaires laissent à penser que cette représentation des dictionnaires s'organise autour de grands absents²⁰¹. Si les lexicographes et leur tâche ne viennent pas à l'esprit des étudiantes et étudiants – même les plus avertis – lorsqu'ils utilisent le dictionnaire dans leur cheminement normatif, serait-ce, en quelque sorte, le dernier bastion à investir pour rendre l'ensemble de la démarche avertie? Le chapitre suivant proposera des réflexions de praticienne sur l'enseignement de la révision de textes, ces réflexions découlant des constats présentés ici et au chapitre 4, mais exprimées, cette fois, sous forme de catégories conceptualisantes.

²⁰⁰ Ex. « Usito me dit la même chose » (intervention 58), « Le petit Robert avance qu'une personne peut [...] » (intervention 122), « Je me demande si Usito a fait une erreur » (intervention 179) ou « Il semblerait que le Petit Robert abonde dans le même sens » (intervention 310).

²⁰¹ Voir le 6^e exemple de catégorie du chapitre 6, *Les lexicographes, de grands absents*.

CHAPITRE 6

**Les catégories conceptualisantes, un outil pour
repenser l'enseignement de la révision**

Dans ce court chapitre à saveur conclusive, je présenterai l'outil qu'ont été les catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016) pour étudier la représentation des dictionnaires, en particulier dans l'optique de ce qu'elles peuvent apporter pour repenser les pratiques d'enseignement de la révision. La première section vise à exemplifier la démarche ayant servi d'assise aux réflexions menées dans toute la thèse, tandis que la deuxième présente des réflexions de praticienne sur l'enseignement de la révision de textes découlant de la recherche. Cette dernière section répond au dernier objectif spécifique de la thèse, soit de réfléchir aux pratiques d'enseignement de la révision et de proposer des pistes pédagogiques.

1. Explication de quelques catégories conceptualisantes liées à la représentation des dictionnaires dans le cheminement normatif

Comme présenté au chapitre 2, la catégorie conceptualisante (Paillé et Mucchielli 2016) est une expression utilisée pour nommer un phénomène traversant le matériau de recherche (ici, le corpus d'étude et le sous-corpus sur les dictionnaires), assortie d'une définition, avec des propriétés et conditions d'existence qui peuvent être elles-mêmes d'autres catégories conceptualisantes, formant un ensemble permettant de produire une réflexion ou une « théorisation ». Pendant le travail, l'analyste peut produire des dizaines d'ébauches de catégories, matériau flexible permettant une réflexion dynamique. Seules quelques catégories sont retenues²⁰² pour approfondir la réflexion finale – sans que ces catégories soient néanmoins figées –, par exemple celles permettant de faire des liens entre les catégories, donc permettant d'étoffer la réflexion d'ensemble.

J'en présenterai six, utiles pour réfléchir aux pratiques d'enseignement de la révision, sous forme de tableau. Certaines sont plutôt liées à des réflexions ou constats présentés dans le chapitre sur le cheminement normatif, d'autres sont liées à des réflexions ou constats présentés dans le chapitre portant plus particulièrement sur la représentation des dictionnaires. Sans être de même niveau, c'est-à-dire sans avoir la même importance structurante, ces catégories conceptualisantes ont servi à la réflexion d'ensemble et sont, de ce fait, associées aux pistes d'enseignement présentées par la suite.

²⁰² Comme exemple de catégorie non développée ici, on pourrait penser à « Un et le bon », désignant une tendance à choisir un seul ouvrage de référence, tout de suite le plus pertinent, pour répondre à une question normative (ex. un ouvrage traitant de typographie pour répondre à une question typographique ou un dictionnaire général de langue produit au Québec pour trouver un sens ayant cours en français québécois). Tout phénomène ne mènera pas à un tableau présentant une catégorie complète dans ce chapitre, même si certains d'entre eux peuvent apparaître dans les propriétés ou les conditions d'existence d'autres catégories.

La première catégorie a mené à réorienter l'ensemble de la thèse vers le cheminement normatif plutôt que sur les dictionnaires seuls. La naissance de cette catégorie a servi de fondement au chapitre 4.

1^{er} exemple de catégorie : Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif

Catégorie <i>Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif</i>	
Définition	Phénomène par lequel il n'est pas possible d'étudier la représentation des dictionnaires sans évaluer le cheminement normatif, dont les éléments sont eux-mêmes interreliés.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Chacun des éléments constitutifs du cheminement normatif est souvent lié à un ou plusieurs autres éléments, que l'ensemble soit naïf ou averti. Notamment : <ul style="list-style-type: none"> ○ La démarche de révision peut être liée aux connaissances sur la langue, sur la norme, sur les dictionnaires. ○ La maîtrise de plusieurs connaissances normatives ou une conscience métanormative peut être liée à l'utilisation des dictionnaires. ○ La maîtrise de certaines connaissances sur la langue, d'un point de vue descriptif (ex. notion de sème, principes de variation, identification des constructions syntaxiques), peut être liée à la norme, à la démarche de révision et à la recherche dans les dictionnaires. ○ Les bases en lexicographie (ex. savoir se repérer dans une microstructure, avoir des connaissances sur la conception des ouvrages, etc.) peuvent être liées aux connaissances sur la langue (d'un point de vue prescriptif ou descriptif) et à la démarche de révision. ○ Etc.
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Un problème de révision se présente. - Une décision de correction doit être prise, doit être justifiée ou suscite une réflexion.

Le deuxième exemple montre qu'une catégorie (ex. *Présence ou absence de conscience métanormative*) peut elle-même faire partie des propriétés et conditions d'existence d'une autre catégorie (ex. propriété de la catégorie *Indissociabilité de la représentation des dictionnaires et du cheminement normatif*), montrant les liens pouvant se tisser entre catégories, toujours comme bases réflexives.

2^e exemple de catégorie : Absence de conscience métanormative

Catégorie <i>Absence de conscience métanormative*</i>	
Définition	Fait par lequel des participants au forum ne se rendent pas compte qu'ils se trouvent dans un certain contexte normatif se surimposant à une question normative.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Absence de distance critique par rapport au contexte normatif du cours (en particulier). - Absence de distance critique par rapport à la norme et à son fonctionnement (de façon plus générale).
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Méconnaissance de l'histoire de la norme, de la différence entre norme et usage, etc. - Stress d'un devoir à faire leur faisant oublier tout contexte plus global.

* S'oppose à *Présence de conscience métanormative*.

Les deux exemples suivants montrent des angles de réflexions différents liés en partie à un même problème, les « unités polylexicales casse-tête²⁰³ » (3^e exemple) pouvant être à la source de l'impression d'un « dictionnaire labyrinthe » (4^e exemple). Ces catégories mèneront à des pistes de réflexions importantes sur l'enseignement de la révision de textes.

3^e exemple de catégorie : Unités polylexicales casse-tête

Catégorie <i>Unités polylexicales casse-tête</i>	
Définition	Énoncés multilexématiques ²⁰⁴ posant régulièrement problème dans le cheminement normatif, sur plusieurs plans, en raison de leur compositionnalité à divers degrés.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Problèmes difficilement identifiés ou nommés (ex. cooccurrent, locution, etc.). - Difficulté à les trouver dans les dictionnaires (microstructure ou macrostructure), voire une des principales raisons de se perdre dans un dictionnaire général de langue, pouvant en quelque sorte devenir un « dictionnaire labyrinthe ». - Difficulté à prendre une décision de correction à leur sujet sauf si un autre type d'ouvrage que le dictionnaire général de langue est utilisé.

²⁰³ Exemples tirés du corpus : *huile à chauffage, ligne de produits, prendre une petite marche, veuillez agréer l'expression de mes sentiments distingués*, etc.

²⁰⁴ Terme emprunté à Mel'čuk (2013), utilisé notamment pour éviter les termes « figement », « expression figée » ou d'autres faisant référence à des caractéristiques plus ou moins vérifiables.

Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Non-connaissance de la morphologie, de la syntaxe, d'éléments lexico-sémantiques (ex. compositionnalité sémantique) et de leurs interactions, tout cela pouvant être lié à des lacunes en enseignement²⁰⁵. - Non-considération du défi théorique et pratique posé par l'introduction et la description d'entités polylexicales dans les dictionnaires (ordre alphabétique, problèmes de microstructure, etc.).
-------------------------------	--

4^e exemple de catégorie : Dictionnaire labyrinthe

Catégorie Dictionnaire labyrinthe	
Définition	Ouvrage de référence donnant l'impression d'être dans un endroit fait pour s'y perdre, pour retrouver son chemin par hasard ou pour ne pas trouver son chemin, en particulier devant un problème potentiel lié à des unités polylexicales ou à des problèmes de combinatoire.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Emprunt de plusieurs voies possibles, en particulier lorsqu'on cherche une préposition, un cooccurrent, une locution, une expression ou toute unité polylexicale « casse-tête ». - Emprunt de chemins ne menant pas nécessairement à une « sortie », soit la réponse recherchée. - Impression de se perdre dans les dédales d'un ouvrage pendant le cheminement normatif.
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de connaissances des étudiantes et étudiants sur les unités polylexicales (les repérer, les chercher, les trouver). - Réflexe absent (de la part des étudiantes et étudiants) de se sortir des ouvrages de types « dictionnaires » pour trouver une réponse rapidement ou solution semblant être trouvée par hasard. - Éléments linguistiques difficiles à classer et à décrire pour les linguistes et les lexicographes, en particulier dans un ouvrage classé par ordre alphabétique comme un dictionnaire. - Possibilité de lacunes dans l'enseignement de la syntaxe ou dans l'enseignement des liens entre sens et syntaxe²⁰⁶.

²⁰⁵ Voir notamment Tremblay et Ancil (2018) pour l'enseignement au secondaire : « Nos expériences respectives à titre de formatrice et de formateur de futurs enseignants en enseignement du français nous ont en effet permis de constater l'atout que peut représenter une bonne compréhension des interactions sémantique-syntaxe dans l'appropriation des accords morpho-syntaxiques et dans la prise en compte de certains phénomènes linguistiques à l'interface du lexique et de la syntaxe. Cette double perspective, combinant à la fois l'étude du lexique et de la grammaire, est néanmoins peu présente dans les cours de français dispensés au Québec. » (Tremblay et Ancil 2018 : 85)

²⁰⁶ Par exemple, sur la maîtrise de la langue et les difficultés en analyse syntaxique des étudiants et étudiantes en enseignement du français, Ophélie Tremblay et Dominic Ancil postulent que « ces difficultés ont [...] en partie à voir avec l'évacuation complète, en nouvelle grammaire, de ce qui relève de la sémantique et avec l'absence de mise en relation entre sens et syntaxe » (Tremblay et Ancil 2018 : 86).

Enfin, les deux derniers exemples de catégories m'apparaissent comme constituant le cœur de la représentation sociale des dictionnaires et sont interreliées : l'invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur (5^e exemple) et l'inexistence des lexicographes dans le discours justificatif des étudiantes et étudiants.

Dans la cinquième catégorie, plusieurs des propriétés et des conditions d'existence (ex. « impression que langue = dictionnaire ») pourraient être, elles aussi, détaillées à l'aide d'autres catégories conceptualisantes, le processus n'étant pas fermé sur lui-même²⁰⁷.

5^e exemple de catégorie : Invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur

Catégorie <i>Invisibilité de la tâche des lexicographes et de son ampleur</i>	
Définition	Phénomène par lequel le résultat de la description de la langue dans un dictionnaire, imperceptible, ne paraît pas résulter d'une démarche complexe ou de choix difficiles opérés par des linguistes.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Constats sur les sens ne faisant pas référence à la difficulté du choix des sèmes, au fait que les différentes acceptions d'un emploi sont placées sur un continuum et que le découpage des sens en résultant reste un choix. - Constats sur l'absence et la présence d'un mot à la nomenclature ne faisant pas référence aux contraintes linguistiques, économiques, sociales, éditoriales pesant sur les lexicographes. - Liens non établis entre le fait de se perdre dans un « dictionnaire labyrinthe » et des « unités polylexicales casse-tête » aussi pour les lexicographes. - Interprétation des marques diastratiques, diaphasiques, diatopiques, etc., comme autant de marques normatives fixes et sans appel et non comme étant des tentatives de description de contextes d'emploi. - Non-utilisation des citations comme exemples lexicographiques dans le cheminement normatif.

²⁰⁷ C'est ainsi que peuvent émerger plusieurs autres catégories, pouvant donner lieu à d'autres angles d'étude, à de nouvelles pistes de recherche. Par exemple, une des ébauches de définition de la cinquième catégorie présentée a été : « Phénomène par lequel le résultat de la description de la langue dans un dictionnaire, imperceptible, ne paraît pas résulter d'une démarche complexe ou de choix difficiles opérés par des linguistes, comme si la description pouvait correspondre intrinsèquement au système de la langue, alors que toute tentative de description est une représentation de la langue, en soi. » Devant une définition trop longue, on peut se demander si on ne se trouve pas plutôt en présence de deux catégories, dont l'une pourrait être une propriété ou une condition d'existence de l'autre (ce qui fut le cas ici, la partie soulignée ayant plutôt été considérée comme une condition d'existence). Le nouveau phénomène dégagé peut faire l'objet d'une étude à part, peut devenir le questionnement central d'une autre recherche.

	<ul style="list-style-type: none"> - Absence des lexicographes dans le discours justificatif des étudiantes et étudiants.
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Impression que langue = dictionnaire, que dictionnaire = bible, que langue = sans variation, sans évolution, que norme = langue, etc. - Absence de conscience que toute tentative de description de la langue donne une représentation de la langue, en soi. - Méconnaissance du processus de conception des ouvrages de référence et des connaissances nécessaires aux personnes concevant les ouvrages. - Méconnaissance des enjeux linguistiques liés à la description d'une langue.

La 6^e catégorie, transversale, est l'exemple parfait d'une catégorie qui peut être présente depuis le départ, sans qu'on la voie ou sans qu'on perçoive son ampleur (Paillé et Mucchielli 2016 : 402). Elle montre également que l'absence d'un élément peut être aussi révélateur, sinon plus, qu'un élément tangiblement présent dans un corpus.

6^e exemple de catégorie : Les lexicographes, de grands absents

Catégorie <i>Les lexicographes, de grands absents (dans le discours des étudiantes et étudiants)</i>	
Définition	Phénomène par lequel on ne fait pratiquement jamais référence aux experts, aux humains derrière les nombreuses décisions liées à la confection des dictionnaires, comme s'ils n'existaient pas.
Propriétés	<ul style="list-style-type: none"> - Personnification des ouvrages de référence semblant aller au-delà du simple processus de métonymie, sans jamais nommer les lexicographes (ex. « <i>Le Robert</i> dit/pense/croit/affirme que la préposition est fautive »). - Références absentes à la tâche des lexicographes dans la conception des dictionnaires (« invisibilité de la tâche et de son ampleur »).
Conditions d'existence	<ul style="list-style-type: none"> - Méconnaissance du processus de conception des ouvrages de référence et des personnes derrière les choix. - Méconnaissance des enjeux linguistiques liés à la description d'une langue.

À ma connaissance, ce constat central ne figure pas dans les études s'intéressant aux dictionnaires ou à leur représentation (cf. chapitre 1, notamment).

2. Réflexions de praticienne

Les catégories m'ont permis d'étoffer la réflexion concernant le dernier objectif spécifique de la thèse, soit celui de réfléchir aux pratiques d'enseignement de la révision et de proposer des pistes

d'enseignement. Notamment, les conditions d'existence²⁰⁸ de certaines catégories ont suscité quelques-unes des réflexions de praticienne présentées ci-après. La réflexion sur les catégories et la façon de les nommer a également permis de réfléchir simultanément à des titres d'exercices ou de parties d'exercices, puisque tant les noms des catégories que ceux des exercices doivent, idéalement, posséder un pouvoir évocateur.

Comme je l'ai présenté dès les premiers chapitres de la thèse, l'enjeu derrière cette contribution à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires reste l'amélioration des pratiques d'enseignement de la révision de textes. Cette vision s'inscrit plus globalement dans ce que je considère être un rôle de linguiste, qu'on peut endosser même lorsqu'on enseigne la langue d'un point de vue plus normatif ou prescriptif (cf. Dubois 2016a).

À partir des constats réalisés dans les chapitres 4 et 5 et des réflexions menées à travers l'établissement des catégories conceptualisantes, qui sont bien sûr interreliés, je me suis demandé quels aspects de l'enseignement de la révision mériteraient un examen (2.1), notamment dans le but de rendre les étudiantes et étudiants d'un cours de révision plus avertis dans leur cheminement normatif, en particulier par rapport aux dictionnaires. La section suivante présentera un exemple d'exercice conçu selon la prise en compte des résultats de mon étude (2.2).

2.1 Rendre les étudiantes et étudiants avertis : vers des pistes d'enseignement

Comme enseignante de révision de textes, un de mes objectifs est de rendre les étudiantes et étudiants globalement plus avertis dans leur cheminement normatif, notamment à propos de l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques. Dans les forums, plusieurs de mes interventions se situent dans cette perspective, comme le montrent les exemples 1a, 1b et 1c.

Exemple 1a

249. Re: Possiblement (MFE p. 255, no. 9) Barbarisme lexical ou régionalisme?
par Caroline Dubois, vendredi 5 septembre 2014, 16:33

L'approche de la MFE semble un peu puriste, ici, n'est-ce pas? Voilà pourquoi il importait de produire un dictionnaire général de langue française fait au Québec, et bien documenté. Ce cahier d'exercices et ses corrigés ont été produits bien avant *Usito*, et avant l'ouverture plus grande du PR à plus de variétés de français.

²⁰⁸ Ex. : méconnaissance du processus de conception des ouvrages de référence et des personnes derrière les choix, manque de connaissances sur les unités polylexicales, tendance à moins parler de la syntaxe d'une langue, etc.

Dites-moi, que trouve-t-on dans le dictionnaire d'Antidote à propos de cet emploi? Et dans le TLFi? Et dans la BDL? Et dans le Multi? (Question pour tous!)

Exemple 1b

240. Re: MFE p.291 #16-17
par Caroline Dubois, vendredi 12 septembre 2014, 11:45

Bonne démarche dans les deux cas.

Faites quand même attention aux résultats trouvés dans les dictionnaires de prépositions (comme le Rouleau). Ils ne sont pas mauvais, mais ils présentent souvent les prépositions les plus fréquentes seulement. Pour les emplois non critiqués mais peu fréquents, il faut souvent compléter les recherches avec des dictionnaires généraux de langue comme le TLFi, le GR, le PR et *Usito* (dans certains cas).

Exemple 1c

309. Re: Je ne cherche plus... je trouve #10a) et b)
par Caroline Dubois, lundi 8 septembre 2014, 11:58
Sur la signification de "emploi parfois critiqué" (important!)

Bonjour à tous,

Lorsque vous voyez "emploi parfois critiqué" dans *Usito* (ex. sous une des définitions de *par le biais de*), c'est parce que certains auteurs ou ouvrages critiquent l'emploi, et que d'autres ne le critiquent pas. *Usito* cherche à faire le point sur la norme grâce à un vaste corpus métalinguistique (textes portant sur la langue).

On voit ici que la BDL fait partie des ouvrages qui critiquent un des sens de l'expression à chercher (sens "moyen d'atteindre un but", sans ruse). Quelqu'un pourrait-il trouver s'il y a un ou plusieurs ouvrages ou auteurs qui ne critiquent pas ce sens?

Notez qu'*Usito* utilise un exemple du *Devoir* pour bien montrer qu'on peut trouver le sens qui nous intéresse dans la langue standard...

Continuez vos bonnes interventions! :)

Ces tentatives pour rendre les étudiantes et étudiants plus avertis restent ponctuelles, c'est-à-dire qu'il s'agit de commentaires à un moment précis d'une discussion, et lus seulement par qui décide de suivre le fil du forum.

Il serait préférable de systématiser ces tentatives par des stratégies pédagogiques plus ciblées (exercices obligatoires, discussion de forum dédiée à cette question, etc.). Comme le soulève Wim Remysen,

[L]e dictionnaire (tout comme la grammaire scolaire, par ailleurs) occupe généralement une place importante dans l'enseignement de la langue. Utilisé comme ultime arbitre, l'ouvrage est généralement considéré ni plus ni moins comme l'incarnation de la norme. Sans remettre en question l'utilité du dictionnaire en contexte scolaire, l'école devrait néanmoins réfléchir à la représentation qu'elle véhicule de cet ouvrage. (Remysen 2018 : 51)

C'est dans cet esprit que je propose les quelques pistes d'enseignement suivantes, qui seront illustrées ensuite par un exemple.

Raffermir les bases liées à la démarche de révision et celles liées à la norme prescriptive

Puisque l'ensemble du cheminement normatif ne se détache pas de la représentation des dictionnaires, certains éléments du processus de ce cheminement devraient être rendus plus avertis. Le chapitre 4 a permis d'établir que plusieurs aspects de la démarche de révision montraient déjà une tendance avertie (identification du cas, respect de l'auteur, choix de l'ouvrage, etc.), avec une part d'interventions « à la fois naïves et avertie » montrant probablement une acquisition imparfaite, mais en cours. Cela montre sans doute que l'enseignement déjà prodigué (notamment sur le respect de l'auteur et le choix de l'ouvrage) trouve un écho auprès des étudiantes et étudiants. Il serait toutefois possible de raffermir certaines bases, par exemple en systématisant la question de l'identification du cas par un exercice ciblant des difficultés récurrentes (ex. se poser la question sur la nature – nom/adjectif/verbe, etc. – de l'emploi à chercher dans une nomenclature de dictionnaire, se demander si l'emploi en cause est une unité polylexicale, etc.).

La nature du terrain derrière les interventions de forum – un cours de révision avec des préalables liés à la norme linguistique : grammaire, rédaction, etc. – fait que les connaissances linguistiques d'un point de vue prescriptif (en grammaire normative, notamment) présentent une tendance avertie. Les connaissances métanormatives, entourant la norme ou « sur » la norme (le fait qu'une norme linguistique existe, par exemple, ou comment elle se développe), ont présenté une tendance plus naïve. Il serait sans doute pertinent de mieux montrer comment, par exemple, un cours de révision peut participer à l'établissement de cette norme (distance critique par rapport à l'objet même du cours) ou, encore, de mieux souligner que cette norme peut évoluer (ex. exercices ciblés pour montrer qu'on peut contester le corrigé d'un manuel et comment mener cette réflexion). Dans le cadre d'un cours d'une seule session, où le temps est essentiellement consacré à l'apprentissage de techniques de révision et de notions liées à la norme prescriptive, ces pistes doivent probablement être intégrées de façon simples et efficaces, mais sans nécessairement qu'elles fassent l'objet d'un enseignement de front²⁰⁹.

²⁰⁹ On peut penser au titre d'un des forums présentés dans le chapitre 3 : « La norme évolue! ». Il ne s'agit pas d'une séquence d'enseignement sur la question, mais d'une formulation qui fait réfléchir.

Mettre en lumière des enjeux linguistiques (d'un point de vue descriptif), en traçant un parallèle avec la tâche même des lexicographes

L'enseignement des connaissances linguistiques, mais selon l'approche des sciences du langage, dépasse nettement les limites d'un cours, a fortiori d'un cours présentant une approche normative de la langue, où l'on « corrige des erreurs ». Comme il n'est pas possible de développer des connaissances approfondies en lexicologie, en sémantique, en morphologie, en syntaxe, en pragmatique, en sociolinguistique, en phonétique, en phonologie, etc., dans ce contexte, il faut probablement, encore une fois, en cibler quelques-unes²¹⁰ et montrer ce qu'elles peuvent apporter dans le cheminement normatif – ici, par rapport à la recherche dans les dictionnaires – pour une révision linguistique de qualité. Les chapitres 4 et 5 ont notamment démontré des lacunes par rapport à la morphologie, à la syntaxe ou à la combinatoire (par exemple pour ce qui a trait aux unités polylexicales), mais aussi d'autres lacunes liées à la perception des sens ou du marquage (tentant de dépeindre la variation linguistique), dans les dictionnaires. On peut souligner que l'ensemble des connaissances linguistiques auraient avantage à être traitées dans une approche « programme » (transversale).

Une des façons de présenter quelques points de langue, de ce point de vue, serait de montrer comment certains enjeux linguistiques sont liés tout naturellement à la difficulté de faire entrer la langue dans le texte des dictionnaires (ex. le découpage des sens, le traitement des unités polylexicales, le choix des marques), par exemple en insistant sur la comparaison d'emplois corrects et bien décrits par plusieurs dictionnaires généraux de langue, qui représentent ainsi la langue différemment (ex. *bleu*, nom et adjectif, verbe *avoir*, etc.). On pourrait également amener les étudiantes et étudiants à davantage mobiliser les connaissances qu'ils auraient sur le lexique, la syntaxe, la morphologie, la variation, etc.

D'autres études arrivent au constat qu'il faut parfaire la formation sur les dictionnaires, notamment celle des enseignants et enseignantes, dont les connaissances « concernant cet outil apparaissent relativement limitées, ce qui confirme les besoins de formation continue dans ce domaine » (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard 2018 : 75). À mon avis, dans une formation approfondie, ces

²¹⁰ Par exemple, à l'intérieur du cours de révision présenté dans le chapitre 3, une courte séquence existe déjà pour présenter l'approche énonciative utilisée par Bernard Tanguay (auteur de *L'art de ponctuer*) en ponctuation, lors de laquelle il faut s'arrêter sur des notions comme l'acte de parole ou le foyer d'information, notions largement inconnues des étudiantes et étudiants habituels de programmes en communication ou, même, en traduction.

connaissances ne devraient pas être détachées de celles des sciences du langage et des défis vécus par les lexicographes.

Rendre les lexicographes visibles

Enfin, un enjeu important consiste à « sensibiliser » au travail réalisé par les lexicographes. Cela peut passer par le fait de les nommer, de les personnifier, tout en évoquant la difficulté de leur tâche et les enjeux liés à la conception des dictionnaires. Toutefois, pour éviter que le nom d'un lexicographe devienne en quelque sorte le nom d'un dictionnaire (ce qui n'est pas garant qu'on pense à la personne humaine avec ses choix, ex. *Le Littré*), il ne suffit pas de nommer ces personnes. On peut, en plus, leur donner la parole, au sens où on peut donner accès à leurs pensées ou à leurs difficultés en citant des extraits où ils parlent de leur travail ou de leurs difficultés. On peut penser à toutes les citations, dans la présente thèse, de Josette Rey-Debove au à celles d'autres lexicographes (ex. Alain Polguère, sur la structure physique linéaire des dictionnaires, qui s'oppose à la composition du lexique, multidimensionnelle : « Le lexicographe **rédige** un dictionnaire, parce que le dictionnaire est un texte, alors qu'il faudrait qu'il **tisse** un réseau lexical » (Polguère 2016 : 304; seul le premier mot est mis en relief par l'auteur).

Sur le plan de la gestion du temps, donner la parole aux lexicographes se fait plus facilement dans un cours entier sur le sujet (comme un cours de linguistique) que dans un cours consacré à la révision linguistique. Encore une fois, il est préférable de cibler quelques endroits ou moments du cours où cela est possible, comme on le verra dans l'exemple suivant.

2.2 Un exemple : « La lexicographie n'est pas un long fleuve tranquille »

Plusieurs des pistes susmentionnées pourraient s'insérer dans le cadre particulier du cours de révision de textes qui a servi de terrain à cette étude. Quelques pistes seront illustrées ici à l'intérieur d'une séquence de cours qui pourrait se nommer « La lexicographie n'est pas un long fleuve tranquille », composée d'une présentation PowerPoint, de quelques exercices et d'une discussion dans un forum obligatoire (portant le même nom), par exemple.

La présentation PowerPoint pourrait commencer par les **objectifs** de la séquence (ex. donner la parole aux lexicographes, montrer la complexité de leur tâche et montrer l'importance de comprendre ces enjeux dans le cheminement normatif, pour une révision linguistique de qualité). Ces objectifs pourraient être suivis d'une **mise en situation** présentant des extraits de recherches

réelles à l'intérieur de dictionnaires dans le cadre d'un cours de révision (par exemple grâce à des extraits de forums cités tout au long de cette thèse, comme celui sur *licencié*²¹¹) ou d'un court exercice permettant de « se perdre » dans un ouvrage (cf. le dictionnaire « labyrinthe »). Cette mise en situation permettrait de passer d'un problème concret pour aller, plus tard, vers des solutions. Elle serait suivie de la **perspective des lexicographes** pour bien montrer que le problème est lié à des enjeux plus larges de description de la langue (quelques citations de lexicographes réels qui montrent la complexité de la tâche²¹²), avec au moins un extrait lié plus largement à des enjeux sociaux, commerciaux ou éditoriaux (ex. l'établissement d'une nomenclature et l'idée reçue à déconstruire sur les mots qui « n'existent pas » et au moins un extrait lié plus précisément à des unités polylexicales (ex. *La vie est un long fleuve tranquille?*). Cette section permettrait également de réorienter la cause de quelques problèmes de recherche dans les ouvrages : certains des problèmes vécus par les étudiantes et étudiants tiennent aux limites du travail réalisé par les lexicographes, experts dans leur domaine, et non uniquement aux connaissances et manières de faire des étudiantes et étudiants. Cela pourrait enlever une part de stress aux personnes se sentant coupables ou amoindries de ne « rien » trouver dans les ouvrages et leur donner le pouvoir de comprendre la situation pour mieux l'évaluer.

La présentation pourrait se terminer par un **exercice de révision** (intégré à la séquence ou à faire en devoir) ou pourrait présenter une alternance entre la parole donnée aux lexicographes et des portions d'exercices. On pourrait notamment profiter de la question du traitement des unités polylexicales pour aborder d'autres éléments, comme le découpage des sens dans un article lexicographique (les zones entre deux sens, pas toujours décrites, ou le fait qu'il faut bien associer un emploi à un seul sens, ou le fait que la virgule, dans une définition lexicographique, peut parfois vouloir dire « ou », comme s'il s'agissait d'un autre sens, mais pas assez éloigné pour en faire un sens « 2. », etc.).

²¹¹ Une personne se demande pourquoi *licencié* (participe passé du verbe *licencier*) peut vouloir dire « privé de son emploi », mais ne regarde qu'au nom *licencié* et ne pense pas regarder au verbe *licencier* (à l'infinitif dans une nomenclature de dictionnaire) : « J'ai regardé dans mon Multidictionnaire 5e édition (p. 972) et la définition est "titulaire d'une licence". La définition est la même dans le Petit Robert en ligne: "Personne qui a passé avec succès les épreuves de la licence". C'est la même chose dans le Grand Dictionnaire Terminologique qui donne « "titulaire d'une licence" comme définition. Peut-être que je cherche de la mauvaise façon. Dois-je chercher autre chose que le mot "licencié"? » (intervention 207).

²¹² On peut penser à l'extrait, cité au chapitre 5, où Josette Rey-Debove raconte les difficultés juridiques liées à l'introduction du mot *frigidaire* à la nomenclature du *Grand Robert*.

Les sections d'exercices pourraient être nommées de façon évocatrice, par exemple : « Un syntagme, pas de panique », « À la pêche au syntagme », « Va voir ailleurs si j'y suis » (sur le traitement des unités polylexicales), « Pour une fouille dans la microstructure », « Pensez polysémie », « Simple, la synonymie? », « Qui classe les sens? », « Gérer l'absence (d'un mot dans un dictionnaire) », « La valeur méconnue de la zone d'exemples », « La citation : un indice laissé par le ou la lexicographe », « Que révèlent – ou non – les marques et les remarques? », « Familier? Familier où et quand, telle est la question », « Lire entre les lignes du dictionnaire », « À la discrétion des lexicographes », etc.

Une présentation PowerPoint narrée, en asynchrone, permettrait de programmer la séquence à n'importe quel moment du deuxième ou du troisième tiers d'une session, par exemple, donnant de la flexibilité aux étudiantes et étudiants et leur permettant de réfléchir à plus long terme pour participer à des forums de discussion et trouver des exemples pendant une plus grande partie de la session qu'une semaine de devoirs ciblée.

Des questions comme les suivantes pourraient être proposées dans le forum « La lexicographie n'est pas un long fleuve tranquille ». Elles seraient connues d'avance, pouvant ainsi orienter l'écoute de la présentation PowerPoint. Ces questions présentent différents niveaux de compréhension ou de difficultés et pourraient être choisies librement (répondre seulement à l'une des questions, par exemple).

Exemples de questions liées au forum qui serait nommé « La lexicographie n'est pas un long fleuve tranquille » :

- 1- Que retenez-vous de cette présentation ou des exercices associés? Pourquoi? Donnez des exemples. Quelque chose vous a-t-il surpris? Si oui, quoi en particulier?
- 2- Des difficultés de consultation dans les ouvrages vécues par vos prédécesseurs (participants de forums) ont été présentées. Identifiez l'une de ces difficultés et proposez une ou plusieurs solutions. Qu'est-ce que le participant de forum aurait dû faire? Comment aurait-il pu procéder?
- 3- Pendant la suite de la session, identifiez une difficulté de révision (et de recherche dans les ouvrages) que vous avez vous-même vécue et que vous pourriez expliquer par une difficulté rencontrée par un ou une lexicographe dans son travail de conception d'un dictionnaire. Décrivez votre problème et faites le lien avec le travail des experts lexicographes. Quelles pistes de solutions pourriez-vous proposer à quelqu'un se trouvant devant le même problème?

- 4- Faites une recherche libre sur un ou une lexicographe de votre choix. Qu'avez-vous appris sur cette personne et sur son travail (brièvement, en un paragraphe)? À travers vos lectures (ou votre écoute, s'il s'agit de matériel audio), pouvez-vous trouver un exemple d'une difficulté reliée à leur travail qui pourrait avoir un impact sur une tâche de révision de textes? À vous de faire des liens entre les exemples de difficultés cités et une tâche de révision potentielle. [Avec votre permission, des extraits de ce fil pourraient figurer par la suite sur le site du cours, pour la postérité!]

La séquence décrite en 2.2 n'est qu'un exemple permettant de traiter plusieurs zones où les étudiantes et étudiants gagneraient à être plus avertis. On pourrait en ajouter plusieurs autres, allant de la liste d'éléments à cocher quand on ne trouve « rien » (faisant référence à la conception des ouvrages et aux problèmes de microstructure, en passant par l'établissement de la nomenclature) jusqu'à des textes à corriger (exercices de révision) sur le thème des portraits de lexicographes. On pourrait ainsi imaginer de courts textes à corriger présentant le travail de Josette Rey-Debove, de Danièle Morvan, d'Hélène Cajolet-Laganière, de Nicole Cholewka, de Nadine Vincent, de Mireille Elchacar; d'Émile Littré, de Pierre Larousse, de Paul Robert, de Bernard Quemada, d'Alain Rey, de Jean-Claude Boulanger, de Claude Poirier, de Jean Pruvost, de Louis Mercier, d'André Thibault, de Serge D'Amico, etc. Par un objectif détourné (corriger un texte), on mettrait à l'avant-plan des lexicographes – célèbres ou non – et on ferait connaître leur travail, parce que « [d]errière chaque dictionnaire se cache une aventure humaine dont le public est rarement témoin » (Vincent 2018b : 410).

CONCLUSION

Pour conclure cette thèse, je rappellerai les enjeux qui m'ont menée à entreprendre cette étude et les objectifs définis dans le chapitre 1. Je résumerai les bilans et constats dégagés de l'étude du cheminement normatif et ceux sur la représentation des dictionnaires. Je soulignerai également les apports de l'étude – notamment au sujet des catégories conceptualisantes – et ses limites, puis je lancerai des pistes auxquelles cette recherche pourrait mener.

1. Rappel des enjeux et des objectifs

À l'origine de ce projet figurait un questionnement récurrent, aux contours indéfinis, soit celui de savoir « ce qui se passe » quand des personnes inscrites dans mes cours de révision de textes utilisent des dictionnaires pour prendre des décisions de correction. Je me questionnais en particulier au sujet du décalage entre les contraintes de conception des dictionnaires et la méconnaissance de ces contraintes par les utilisateurs. Ces questionnements se sont transformés en objectif, celui de contribuer à une meilleure connaissance de la représentation des dictionnaires qui se profile derrière le cheminement normatif et les décisions de correction d'un groupe d'utilisateurs ayant un rapport privilégié avec ces ouvrages, soit des étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes.

J'ai donc souhaité 1) décrire l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques au cours du cheminement normatif et dans le processus de décision de correction qui peut en découler, 2) évaluer quel regard – naïf ou averti – caractérise le cheminement normatif et 3) réfléchir aux pratiques d'enseignement de la révision en proposant des pistes pédagogiques, trois objectifs spécifiques, dont les deux premiers ont été traités de façon transversale dans les chapitres 4 et 5 et le dernier dans le chapitre 6. On peut rappeler que les interventions naïves du corpus sont caractérisées par des propos (ou une absence de propos) démontrant que les intervenants sont moins aguerris par rapport à un aspect du cheminement normatif et qu'il leur reste beaucoup à apprendre. Les interventions averties, à l'opposé, montrent des propos avisés, favorisant des décisions de corrections appropriées ou des réflexions pertinentes.

2. Résumé des constats et bilans

Cheminement normatif

Comme on l'a vu, l'utilisation des dictionnaires ne se détache pas du cheminement normatif, qui a été défini comme étant le processus par lequel les étudiantes et étudiants réfléchissent autour d'un cas normatif, menant ou non à une décision de correction. Notamment, la démarche de révision, la connaissance des règles et principes édictés par la norme prescriptive et la prise en compte du fonctionnement de la langue dans la réflexion des participants de forum, dans une perspective plus descriptive, doivent être considérées si l'on souhaite mieux connaître la représentation des dictionnaires.

Après avoir tracé le portrait de décisions de correction plus souvent appropriées qu'inappropriées, le chapitre 4 a montré un regard des étudiantes et étudiants à tendance avertie concernant la démarche de révision. En effet, dans l'étude du corpus de forums de discussion, la façon d'identifier le cas normatif a présenté une tendance avertie, le respect de l'auteur ou de la phrase également, tout comme la démarche de révision reliée aux ouvrages (choix de l'ouvrage et recherche au bon endroit dans l'ouvrage). Malgré cette tendance majoritairement avertie quant à la démarche de révision, les interventions naïves ont néanmoins révélé qu'il est difficile de rendre avertie l'utilisation des dictionnaires si une démarche est absente (savoir bien identifier son cas, orienter sa recherche en considérant la phrase originale ou l'intention de l'auteur, savoir dans quel ouvrage chercher d'abord, etc.). La démarche de révision doit être prise en compte dans l'étude de la représentation des dictionnaires, puisqu'il faut maîtriser ces bases avant de pouvoir approfondir des aspects métalexographiques.

Au cours du cheminement normatif, les connaissances des règles et principes édictés par la norme prescriptive auxquels les participants de forums faisaient appel – par ailleurs liées à l'identification du cas normatif en cause – ont également été considérées comme majoritairement averties. Toutefois, la distance critique par rapport à cette norme prescriptive ou l'habitude de présenter des réflexions métanormatives (par rapport à la norme prescriptive) se fait rare dans le corpus et présente des tendances nettement moins averties. Les réflexions métanormatives, présentes ou absentes, peuvent révéler des aspects importants de la représentation des dictionnaires lorsqu'elles sont faites à ce sujet.

D'ailleurs, plus on s'éloigne des règles et principes édictés par la norme prescriptive, à tendance avertie, pour analyser comment le fonctionnement de la langue dans une perspective plus descriptive est pris en considération, plus le regard des participants au forum se fait naïf. L'analyse des données a notamment démontré des difficultés particulières par rapport aux unités polylexicales (y compris les cooccurents), tant dans la compréhension de leur sens que de leur combinatoire, ce qui a des effets dans la représentation des dictionnaires, où ces unités sont cherchées, parfois en vain (ex. *demander/poser une question, pour diffusion/publication immédiate, gamme/ligne de produits, lubie « conventionnelle », prendre une « petite » marche*, etc.). La recherche infructueuse peut donner l'impression aux utilisateurs que le dictionnaire devient en quelque sorte un labyrinthe.

Utilisation des ouvrages de référence et représentation des dictionnaires

Le portrait de l'utilisation des ouvrages tracé dans le chapitre 5 a montré qu'il est souvent nécessaire de consulter seulement un ouvrage pour éclairer le cheminement normatif, si cet ouvrage est stratégiquement choisi. Parmi les ouvrages consultés, les dictionnaires généraux sont les ouvrages les plus souvent cités, mais rarement seuls, leur contenu étant souvent présenté avec celui d'autres types d'ouvrages (dictionnaires de difficultés ou banques de données linguistiques, par exemple). Les ouvrages produits au Québec – présentés et utilisés dans plusieurs cours des programmes de communication et de traduction – figurent également majoritairement dans le corpus, sans doute en raison de leur pertinence pour traiter des questions normatives en contexte québécois, dont les nombreuses questions relatives aux catégories normatives « vocabulaire » et « syntaxe », très présentes lorsque les étudiantes et étudiants se questionnent.

Si on s'attarde particulièrement aux aspects lexicographiques et métalexigraphiques, les éléments relatifs à la microstructure d'un article de dictionnaire (ex. prise en compte des définitions, du marquage, des exemples, etc.) sont considérés de façon substantiellement plus avertie que ceux relatifs à la conscience des éléments sociaux, éditoriaux, commerciaux ou liés à la macrostructure des dictionnaires. Est-ce parce que ces choix sociaux, éditoriaux, commerciaux, etc., réalisés par les lexicographes, sont moins visibles pour les utilisateurs? Par ailleurs, l'ensemble des difficultés relatives à l'expertise des lexicographes – ex. découpage des sens, choix des citations, etc., pour ce qui est de la microstructure – peut poser problème dans le cheminement normatif, alors qu'elles ne sont pas soupesées par les étudiantes et étudiants.

Quant à la représentation même des dictionnaires, que cette étude visait à mieux connaître, outre cette impression de labyrinthe ayant émergé à quelques endroits dans le corpus – aussi liée aux connaissances à acquérir sur la morphologie, la syntaxe et la combinatoire –, on peut dire qu'elle s'organise, justement autour de ces grands absents, les lexicographes. Comme on l'a vu dans le chapitre 5, même les personnes les plus averties semblent vierges de connaissances sur la tâche des lexicographes et les enjeux auxquels ils font face. Le corpus montre que les ouvrages sont parfois personnifiés alors que les lexicographes ne sont jamais évoqués et que les choix des lexicographes sont rarement soupesés, bien qu'ils influencent le cheminement normatif et les décisions de correction. Somme toute, les dictionnaires sont des constructions de la réalité linguistique réalisées par des humains, mais peu d'utilisateurs en sont conscients.

Pistes d'enseignement pour rendre les utilisateurs avertis

Le chapitre 6 a présenté trois propositions pour rendre les étudiantes et étudiants d'un cours de révision de textes plus avertis dans leur cheminement normatif, notamment à propos de l'utilisation des ouvrages de référence linguistiques :

- Raffermer les bases liées à la démarche de révision et celles liées à la norme prescriptive;
- Mettre en lumière des enjeux linguistiques (d'un point de vue descriptif), en traçant un parallèle avec la tâche même des lexicographes;
- Rendre les lexicographes visibles.

Ces propositions permettent de lier des difficultés de révision que rencontrent les étudiantes et étudiants dans leur cheminement normatif à la complexité de la tâche des lexicographes et des choix qui leur incombent lorsqu'ils et elles « découpent » la langue pour la faire entrer dans les dictionnaires.

3. Apports et limites

En plus de ces constats, qui sont des apports plus directs au domaine de la révision de textes et à son enseignement, un des principaux apports de l'étude me semble l'utilisation même des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli 2016) et de l'approche inductive qui l'accompagne. Tout au long des phases d'analyse, la méthode qualitative d'analyse par catégorie conceptualisante a permis des réflexions allant au-delà des statistiques dégagées sur le cheminement normatif ou sur la représentation des dictionnaires, en plus d'avoir été un outil pour

repenser l'enseignement de la révision. Elle a également permis d'appréhender un corpus de discussions authentiques sans passer par des connaissances déclarées (dans un questionnaire, par exemple). Malgré les difficultés déjà évoquées relatives au découpage d'un corpus de ce type pour en comparer les données (les données se situent sur un continuum, au contraire de ce que pourrait fournir un questionnaire aux sections prédéfinies), cette approche vient compléter d'autres recherches sur l'utilisation des dictionnaires, dont les lacunes soulevées sont différentes ou opposées :

[I]l est possible que les enseignants aient surestimé, consciemment ou non, la qualité ou la fréquence de leur pratique d'utilisation des dictionnaires. [...] Pour contourner les limites rapportées, il serait souhaitable d'obtenir des données provenant d'observations directes, par exemple, en évaluant la qualité des stratégies de recherches dans le dictionnaire dans un contexte expérimental, afin de corroborer les résultats de la présente étude. Des observations directes lorsque les enseignants sont placés en contexte de lecture et d'écriture procureraient en ce sens une mesure plus objective de leur propension à recourir aux différents dictionnaires et à quelles fins. (Tremblay, Plante et Fréchette-Simard 2018 : 77)

Comme autre apport, les chapitres 5 et 6 ont montré que la représentation sociale des dictionnaires, chez les étudiantes et étudiants d'un cours universitaire de révision de textes, s'organise autour de grands absents : les lexicographes, eux-mêmes experts et expertes dans la production des dictionnaires. Ce constat ne semble pas figurer dans les études sur les dictionnaires citées précédemment ou sur les représentations de la langue (ex. Reinke 2020) et ne figure pas non plus dans l'étude susmentionnée de Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018) sur les sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation des dictionnaires d'enseignants et d'enseignantes du primaire et du secondaire, réalisée à partir d'un questionnaire.

On peut aussi remarquer que les catégories conceptualisantes ne sont habituellement pas utilisées dans les recherches sur les représentations sociales, dont l'étude se fait essentiellement – du moins, en psychologie sociale – à l'aide de questionnaires et de méthodes quantitatives (cf. Moliner et Guimelli 2015) ou, dans une perspective plus qualitative, par le recours à des techniques d'analyse de discours. Toutefois, elles s'insèrent bien dans ce cadre pouvant accueillir d'autres types de méthodologies :

Depuis plus de cinquante ans, [la théorie des représentations sociales] s'est progressivement imposée dans le champ des sciences humaines et sociales. [...] [E]lle a généré de nombreux développements théoriques, mais aussi un très grand nombre de méthodologies. C'est là un signe évident de sa pertinence et de sa valeur heuristique. (Moliner et Guimelli 2015 : 120)

Comme limites, il faut resouligner la difficulté d'appliquer certaines analyses du domaine des sciences du langage à un ensemble de discours recueillis dans le cadre d'un corpus orienté vers des règles et principes édictés par la norme prescriptive. Les liens entre ces deux approches opposées (orientation prescriptive et orientation descriptive) sont possibles, souhaitables, voire nécessaires, mais les cas discutés dans le corpus ne sauraient sans doute pas satisfaire aux besoins analytiques en sociolinguistique, en sémantique ou en syntaxe, par exemple, puisqu'on y verrait sans doute surtout la norme prescriptive, ce que les discussions du corpus illustrent d'ailleurs avant tout. Il convient de souligner, par le fait même, le niveau de connaissances linguistiques des participants à la recherche : plus élevées par rapport à la norme prescriptive et moins par rapport aux connaissances des sciences du langage, ce qui n'est pas nécessairement attendu de leur part, même si elles seraient nettement souhaitables dans le cheminement normatif, comme on l'a vu. Ce niveau de connaissances élevé par rapport à la norme prescriptive, par ailleurs, est fortement lié à la formation et aux programmes des participants aux forums (programmes de traduction ou de communication de l'Université de Sherbrooke), d'autant plus que les participants de forums étaient évalués notamment sur la qualité de leur recherche dans les ouvrages de référence linguistiques, dans le contexte d'un cours à visée normative. À l'instar de toute étude, les conclusions s'appliquent au corpus et aux participants étudiés. Les conclusions pourraient, peut-être, être généralisables à un corpus semblable composé de discussions entre réviseurs et réviseuses en exercice ou entre enseignants et enseignantes au primaire, au secondaire, au collégial ou à l'université, mais ces études restent à faire.

4. Pistes de recherches et ouvertures

Cette thèse pourrait paver la voie à d'autres études dans plusieurs domaines ou leur apporter un éclairage différent : l'enseignement de la révision de textes, la formation avancée pour l'utilisation des dictionnaires, les méthodologies qualitatives, les sciences du langage ou d'autres domaines.

Je nommerai seulement quelques exemples :

Pour l'enseignement de la révision de textes

- Plusieurs pistes dégagées dans le chapitre 6 mériteraient d'être testées et enrichies. Les pistes proposées s'ancrent dans le cadre particulier d'un cours de révision de textes – le terrain présenté au chapitre 2 –, mais pourraient s'élargir à l'enseignement de la révision de façon plus générale, avec des adaptations liées à chaque contexte de cours ou de programme. Notamment, comme le souligne John Humbley, il serait intéressant de faire

aussi ce genre d'étude dans des contextes de traduction ou dans des pays francophones européens (Humbley 2018 : 244).

Pour des formations avancées sur les dictionnaires

- Il existe des formations sur le fonctionnement de base des ouvrages de référence à plusieurs niveaux dans le système scolaire²¹³, mais des études comme celle-ci ou celle évoquée dans Tremblay, Plante et Fréchette-Simard (2018) visent l'amélioration de la formation universitaire de personnes maîtrisant normalement ces bases et pourraient aussi servir d'assise à différentes formations continues de niveau avancé.

Pour des études en méthodologie

- Les conclusions de cette recherche, menée grâce aux catégories conceptualisantes (analyse qualitative), pourraient être soumises à d'autres types de méthodologies, comme celle d'Abric (1994), qui vise à connaître quels sont les éléments centraux et périphériques d'une représentation sociale, notamment pour pouvoir transformer les représentations. Des tests de centralité pourraient être faits, à l'aide de questionnaires, sur l'absence notable des lexicographes dans la représentation des dictionnaires, par exemple.

Pour des études en linguistique de terrain

- Les conclusions concernant les difficultés de recherche liées aux différents éléments de morphologie, de syntaxe ou de combinatoire pourraient sans doute venir compléter les recherches actuelles en phraséodidactique (cf. notamment González-Rey 2019²¹⁴), dans une perspective de linguistique de terrain – s'appuyant « sur une démarche empirico-inductive qui accorde une priorité chronologique, méthodologique et théorique aux pratiques et aux faits par rapport aux constructions intellectuelles et théoriques » (Blanchet 2012 : 29) – ou dans une autre perspective.

Je terminerai avec une citation de Philippe Blanchet, qui conclut son ouvrage méthodologique sur « une » linguistique de terrain²¹⁵ ainsi :

[B]ien au-delà de la linguistique elle-même, en tout cas dans sa définition traditionnelle [C]e qui intéresse le chercheur de terrain en sciences du langage le pousse en effet nécessairement sur ce **cheminement** approfondi et **élargi** à de vastes horizons. C'est en tout cas ma conviction, dès lors que l'on pratique une « autre linguistique » [...], une sociolinguistique de la contextualisation qui **conduit à une didactique contextualisée** [...], une « linguistique de la complexité » des phénomènes humains, langagiers, sociaux, culturels... Cette conviction ne concerne pas que la pratique de recherche scientifique stricto sensu, elle relève d'une **éthique humaniste de la responsabilité du chercheur** en

²¹³ Ou même certains manuels plus avancés, comme *L'intelligence du Petit Robert. Anatomie d'un dictionnaire* (Veyrat 1995).

²¹⁴ « [S]i nous admettons que parler la langue étrangère comme la parlent les natifs, c'est savoir utiliser à bon escient la phraséologie de cette langue en question, cela ne peut se produire qu'à travers la prise de conscience de ce phénomène linguistique dans la L1. Une phraséodidactique de la langue maternelle s'impose donc, avec une mise en place d'une conscience phraséologique, dont les bénéfices se reporteront nécessairement sur la phraséodidactique des langues étrangères. » (González-Rey 2019 : 3)

²¹⁵ Le titre *Une linguistique de terrain, méthode et théorie* a été modifié par *La linguistique de terrain, méthode et théorie* à l'insu de l'auteur (Blanchet 2012 : 173).

tant qu'étant lui-même locuteur, producteur de discours (scientifique ou autres), acteur social, personne humaine. (Blanchet 2012 : 173; je souligne)

En tant qu'actrice dans la formation universitaire, je porte, me semble-t-il, une certaine responsabilité dans la diffusion et la reproduction d'un certain nombre de représentations – les miennes et celles de mes étudiantes et étudiants –, dont celle des dictionnaires. J'émet le souhait que cette étude et les propositions qui en découlent puissent poser des bases fructueuses à d'autres études et expériences « de terrain », quel que soit le domaine. J'émet surtout le souhait qu'elle puisse provoquer une rencontre lexicographe-réviseur, en particulier à l'intérieur de mon cours, puisque le travail des lexicographes « n'est pas qu'un long fleuve tranquille » et qu'il influence le travail des professionnels du monde des communications et des langagiers en devenir que sont mes étudiantes et étudiants.

BIBLIOGRAPHIE

- ABRIC, Jean-Claude (dir.) (1994). *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Psychologie sociale », Paris, Presses universitaires de France, 251 p.
- ABRIC, Jean-Claude (dir.) (2005a). *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Érès, 296 p. [1^{re} éd. 2003.]
- ABRIC, Jean-Claude (2005b). « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales », dans J.-Cl. ABRIC (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Érès, p. 59-80. [1^{re} éd. 2003.]
- ABRIC, Jean-Claude (dir.) (2016). *Pratiques sociales et représentations*, Coll. « Quadrige », Paris, Presses universitaires de France, 312 p.
- ACHARD-BAYLE, Guy et Marie-Anne PAVEAU (dir.) (2008a). *Pratiques*, n° 139-140 (Linguistique populaire?), disponible sur <https://journals.openedition.org/pratiques/1168>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- ACHARD-BAYLE, Guy et Marie-Anne PAVEAU (2008b). « La linguistique “hors du temple” », *Pratiques*, n° 139-140 (Linguistique populaire?), disponible sur <https://journals.openedition.org/pratiques/1171>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- BAIDER, Fabienne, Efi LAMPROU et Monique MONVILLE-BURSTON (dir.) (2011). *La marque en lexicographie. États présents, voies d'avenir*, Actes du colloque international de l'Université de Chypre (octobre 2006), Limoges, Lambert-Lucas, 268 p.
- BANNIARD, Michel (2018). « La sociolinguistique diachronique face aux clivages entre représentations langagières et réalités linguistiques : dossiers autour de Sidoine Apollinaire et de Grégoire de Tours », dans B. COLOMBAT et al. (dir.), *Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques*, Paris, Honoré Champion éditeur, p. 55-86.
- BAVOUX, Claudine (dir.) (2008a). *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, 360 p.
- BAVOUX, Claudine (2008b). « Introduction », *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 15-26.
- BÉJOINT, Henri (2008). « Le *Dictionnaire québécois-français* vu de France : un regard perplexe », dans M. CORMIER et J.-Cl. BOULANGER (dir.), *Les dictionnaires de la langue française au Québec. De la Nouvelle-France à aujourd'hui*, Coll. « Paramètres », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 239-266.
- BELLEMARE, Renaud (2008). *Mission : Possible. Stratégies d'autocorrection du français*, Montréal, Beauchemin/Chenelière Éducation, 264 p.
- BISAILLON, Jocelyne (1989). « Et si on enseignait la révision de textes! », *Québec français*, n° 75, p. 40-42.

- BISAILLON, Jocelyne (dir.) (2007a). *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Coll. « Rédiger », Québec, Éditions Nota bene, 214 p.
- BISAILLON, Jocelyne (2007b). « Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience », dans J. BISAILLON (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Coll. « Rédiger », Québec, Éditions Nota Bene, p. 49-73.
- BISAILLON, Jocelyne (2008). « Au-delà des modifications que les réviseurs professionnels apportent au texte : une approche normative ou communicationnelle de la révision? », dans I. CLERC et C. BEAUDET (dir.), *Langue, médiation et efficacité communicationnelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 187-221.
- BLANCHET, Philippe (2012). *La linguistique de terrain, méthode et théorie. Une approche ethnosociolinguistique de la complexité*, 2^e édition revue et complétée, Coll. « Didact linguistique », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 193 p.
- BOMMIER-PINCEMIN, Bénédicte (1999). « Définir un corpus », *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*, thèse de doctorat, Paris, Université Paris IV Sorbonne, p. 415-427.
- BOUCHARD, Chantal (2002). *La langue et le nombril. Une histoire sociolinguistique du Québec*, nouvelle édition mise à jour, Montréal, Fides, 289 p.
- BOYER, Henri (1990). « Matériaux pour une approche des représentations sociolinguistiques. Éléments de définition et parcours documentaire en diglossie », *Langue française*, n° 85, « Les représentations de la langue : approches sociolinguistiques », Paris, Larousse, p. 102-124.
- BOYER, Henri (dir.) (2010). *Pour une épistémologie de la sociolinguistique. Actes du colloque international de Montpellier 10-12 décembre 2009*, Limoges, Lambert-Lucas, 427 p.
- BOYER, Henri (2017). *Introduction à la sociolinguistique*, 2^e édition, Coll. « Les topos », Paris, Dunod, 144 p. [1^{re} éd. 2001.]
- BRÛLÉ, France (2017). *La gestion des dilemmes norme/usage sur le plan lexical par des professionnels pratiquant la révision unilingue française au Québec*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 191 p. (avec annexes).
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène (2008). « Pertinence de la prise en compte de la variation dans les outils de référence », *La langue française dans sa diversité*, Secrétariat à la politique linguistique, Gouvernement du Québec, p. 149-167.
- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène et Noëlle GUILLOTON (2014). « Révision linguistique et correction d'épreuves », *Le français au bureau*, 7^e édition revue et augmentée par N. GUILLOTON et M. GERMAIN, Sainte-Foy, Office québécois de la langue française, Publications du Québec., p. 450-463.

- CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène et Pierre MARTEL (2008). « Le système de marques d'usage et de marques normatives dans le dictionnaire du français de l'Équipe FRANQUS », dans M. CORMIER et J.-Cl. BOULANGER (dir.), *Les dictionnaires de la langue française au Québec. De la Nouvelle-France à aujourd'hui*, Coll. « Paramètres », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 387-410.
- CLOUTIER, Francine (2005). *La rédaction-révision : une activité de communication guidée par le principe communicatif de pertinence*, thèse de doctorat, Université Laval, 331 p. (avec annexes).
- CLOUTIER, Francine (2007). « Des modifications guidées par la recherche de la pertinence dans toutes les dimensions textuelles », dans J. BISAILLON (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Coll. « Rédiger », Québec, Éditions Nota Bene p. 93-114.
- COLOMBAT, Bernard *et al.* (2018). « Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques », dans B. COLOMBAT *et al.* (dir.), *Histoire des langues et histoire des représentations linguistiques*, Paris, Honoré Champion éditeur, p. 7-22.
- CORBIN, Pierre et Nathalie GASIGLIA (2011). « Éléments pour un état de la description de la variété des usages lexicaux dans les dictionnaires français monolingues (1980-2008) », dans F. BAIDER, E. LAMPROU et M. MONVILLE-BURSTON (dir.), *La marque en lexicographie. États présents, voies d'avenir*, Actes du colloque international de l'Université de Chypre (octobre 2006), Limoges, Lambert-Lucas, p. 17-37.
- D'AMICO, Serge et Hélène CAJOLET-LAGANIÈRE (2015). « Pour une approche plus ouverte du français et de sa variation géographique, pour une meilleure prise en compte des contextes québécois, canadien et nord-américain », dans K. SARKOWSKY, R.-O. SCHULTZE et S. SCHWARZE (dir.), *Migration, Regionalization, Citizenship. Comparing Canada and Europe*, Coll. « Politikwissenschaftliche Paperbacks », Wiesbaden, Springer Fachmedien, p. 209-229.
- DUBOIS, Caroline (2012). « La représentation du dictionnaire de langue. Proposition de catégories conceptualisantes dégagées à partir d'un corpus de chroniques linguistiques étudiantes », communication lors du colloque international *Les français d'ici*, Université de Sherbrooke, juin 2012.
- DUBOIS, Caroline (2016a). « Jouer un rôle de linguiste tout en enseignant la norme? L'exemple de forums de discussion en classe de révision de textes », dans W. REMYSEN et N. VINCENT (dir.), *La langue française au Québec et ailleurs. Patrimoine linguistique, socioculture et modèles de référence*, Coll. « Sprache, Identität, Kultur », Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, p. 267-303.
- DUBOIS, Caroline (2016b). « Comment les dictionnaires "professionnels" influencent encore les décisions normatives. L'éclairage d'un corpus de forums de discussion dans un cours universitaire de révision de textes », communication lors du colloque *Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone*, Longueuil, Université de Sherbrooke et Università Degli Studi di Milano, septembre 2016.

- DUBOIS, Caroline (2018). « Comprendre la perception de la variation pour mieux intervenir dans une classe de révision de textes. Une incursion dans le dictionnaire *Usito* », dans N. VINCENT et S. PIRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, p. 313-345.
- DUBOIS, Caroline et Amélie-Hélène RHEAULT (2016). « Entre méconnaissance du fonctionnement de la langue et purisme. Une centaine de décisions de correction d'étudiants en révision de textes », communication lors du colloque *Les tendances actuelles dans les discours de référence sur la langue française*, Université Saint-Louis, Bruxelles, novembre 2016.
- DUBOIS, Caroline et Amélie-Hélène RHEAULT (2017). « Entre méconnaissance du fonctionnement de la langue et purisme chez les étudiants. Par où commencer pour diffuser le savoir linguistique? », communication lors du colloque étudiant du CRIFUQ (Centre de recherche interuniversitaire sur le français en usage au Québec), Université de Sherbrooke, mai 2017.
- DUBOIS, Caroline et Amélie-Hélène RHEAULT (2019). « Apprendre à réviser, une tâche nécessairement puriste? Allier approches prescriptive et descriptive pour mieux diffuser le savoir linguistique », dans A. DISTER et S. PIRON (dir.), *Les discours de référence sur la langue française*, Bruxelles, Presses de l'Université Saint-Louis, p. 71-99.
- DUFOUR, Hélène (2009). *Revu et corrigé – Révision de textes en français*, 2^e édition, Montréal, Chenelière Éducation, [ouvrage repéré à <https://www.cheneliere.ca/6121-livre-module-3-revision-de-textes-en-francais-revu-et-corrige-2e-edition.html>].
- ELCHACAR, Mireille (2017). « Le traitement lexicographique des anglicismes au vu de la variation géographique : l'exemple de deux outils en ligne », *Repères-Dorif*, n° 14 (Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone), Do.Ri.F. Università, p. 1-17 (version imprimée), disponible sur https://www.dorif.it/ezine/ezine_printarticle.php?art_id=383). [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- ELCHACAR, Mireille et Ada Luna SALITA (2019). « Étude diachronique du discours normatif sur les anglicismes dans les chroniques de langue au Canada francophone : d'Alphonse Lusignan à Guy Bertrand », *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, n° 9 (A-t-on encore peur des anglicismes? Perception actuelle des anglicismes au Québec et dans l'espace francophone), Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 5-28, disponible sur <https://www.erudit.org/fr/revues/circula/2019-n9-circula04977/1065918ar/>. [Page consultée le 19 novembre 2020.]
- ELCHACAR, Mireille et Louis MERCIER (2011). « Mise en relation des particularismes québécois et hexagonaux dans les dictionnaires usuels du français : vocabulaire politique et limites du marquage topolectal », dans F. BAIDER, E. LAMPROU et M. MONVILLE-BURSTON (dir.), *La marque en lexicographie. États présents, voies d'avenir*, Actes du colloque international de l'Université de Chypre (octobre 2006), Limoges, Lambert-Lucas, p. 153-170.
- FONTENEAU, Anne (2019). *La révision linguistique. Connaître les normes pour détecter et corriger les fautes*, Montréal, Éditions JFD, 368 p.

- FRANCARD, Michel (2005). « Attitudes et représentations linguistiques en contexte minoritaire : le Québec et l'Acadie », dans Al. VALDMAN, J. AUGER et D. PISTON-HATLEN (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Coll. « Langue française en Amérique du Nord », Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 371-388.
- FRANCARD, Michel (2008). « Aux marges de la lexicographie française : les usages régionaux de France et d'alentour », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 29-37.
- GADET, Françoise (2008). « Préface. Du bon usage du purisme quand on est linguiste », dans M.-A. PAVEAU et L. ROSIER, *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert, p. 5-9.
- GARNIER, Catherine et Michel-Louis ROUQUETTE (dir.) (1999). *La genèse des représentations sociales*, Coll. « Gestion des sciences humaines », Montréal, Éditions Nouvelles, 266 p.
- GARNIER, Catherine et Michel-Louis ROUQUETTE (dir.) (2000). *Représentations sociales et éducation*, Coll. « Éducation », Montréal, Éditions Nouvelles, 235 p.
- GARNIER, Yves (2005). « Les francophonismes dans le *Petit Larousse* », dans M. CORMIER et Al. FRANCŒUR (dir.), *Les dictionnaires Larousse. Genèse et évolution*, Coll. « Paramètres », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 219-248.
- GAUDIN, François et Louis GUESPIN (2000). *Initiation à la lexicologie française. De la néologie aux dictionnaires*, Coll. « Champs linguistiques », Bruxelles, Éditions Duculot, 355 p.
- GONZÁLEZ-REY, Maria Isabel (2019). « La phraséodidactique : état des lieux », dans M. I. GONZÁLEZ-REY et G. HENROT SOSTERO (dir.), *Repères-Dorif*, n° 18 (Phraséodidactique : de la conscience à la compétence), Do.Ri.F. Università, p. 1-4 (version imprimée), disponible sur http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=423. [Page consultée le 6 décembre 2020.]
- GUÉNETTE, Louise, et al. (2004). *Guide d'autocorrection du français écrit. Le français tout compris*, 2^e édition, Saint-Laurent, ERPI (Éditions du renouveau pédagogique inc.), 123 p.
- HAYES, John R. et Linda S. FLOWERS (1980). « Identifying the Organization of Writing Processes », dans L. W. GREGG et E. R. STEINBERG (dir.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, p. 3-36.
- HEARD, Georgia (2018). *Réviser ses textes comme des auteurs : outils, leçons et stratégies efficaces*, adapté par Josée L'ITALIEN, Montréal, Chenelière Éducation, 136 p.
- HEINZ, Michaela, dir. (2005), *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains*, actes des « Premières Journées allemandes des dictionnaires » (Klingenberg am Main, 25-27 juin 2004), Coll. « Lexicographica. Series Maior », n° 128, Tübingen, Max Niemeyer Verlag/De Gruyter, 373 p.

- HORGUELIN, Paul A. et Michelle PHARAND (2009). *Pratique de la révision*, 4^e édition revue et augmentée, Montréal, Linguatex éditeur inc., 248 p.
- HUMBLEY, John (2018). « Comptes rendus de publications », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 190 (Complémentarité des disciplines en linguistique appliquée), Klincksieck, p. 241-251, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-ela-2018-2-page-241.htm>. [Page consultée le 6 décembre 2020.]
- JODELET, Denise (dir.) (2003a). *Les représentations sociales*, 7^e édition, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », Paris, Presses universitaires de France, 447 p. [1^{re} éd. 1989.]
- JODELET, Denise (2003b). « Représentations sociales : un domaine en expansion », *Les représentations sociales*, 7^e édition, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », Paris, Presses universitaires de France, p. 47-78. [1^{re} éd. 1989.]
- KLINKENBERG, Jean-Marie (2008). « À propos du traitement lexicographique des belgicismes », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 77-88.
- KÜNZLI, Alexander (2001). « Experts versus novices : l'utilisation de sources d'information pendant le processus de traduction », *Meta : journal des traducteurs*, vol. 46, n° 3, Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 507-523.
- LACHANCE, Ginette (2006). *La révision linguistique en français. Le métier d'une passion, la passion d'un métier*, Québec, Septentrion, 210 p.
- LAHLOU, Saadi (2005). « L'exploration des représentations sociales à partir des dictionnaires », dans J.-Cl. ABRIC (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse, Érès, p. 37-58. [1^{re} éd. 2003.]
- LAFLAMME, Caroline (2007). « L'autorévision et la révision professionnelle », un regard sur les contextes de l'activité révisionnelle », dans J. BISAILLON (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Coll. « Rédiger », Québec, Éditions Nota Bene, p. 21-47.
- LAFLAMME, Caroline (2009). *Les modifications lexicales apportées par les réviseurs professionnels dans leur tâche de révision : du problème à la solution*, thèse de doctorat, Université Laval, 236 p. (avec annexes).
- LAFORTUNE, Louise et al. (dir.) (2003). *Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos*, Coll. « Éducation Recherche », Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 298 p.
- LATIN, Danièle (2000). « Dictionnaire "francophone" et français de référence. Quelques inférences de la variation géolinguistique sur la métalangue du dictionnaire de la langue française », dans FRANCARD (dir.), *Cahiers de l'Institut de linguistique de Louvain*, n° 26 (1-4) (Le français de référence. Constructions et appropriations d'un concept), Actes du colloque de Louvain-la-Neuve (3-5 novembre 1999), tome 1, p. 225-242.

- LAVALLÉE, Marie-Claude (1999). *Étude de trente emplois prépositionnels problématiques : analyse de leur traitement dans différents ouvrages de référence et description des usages dans un corpus de textes québécois*, mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, 145 pages (avec annexes), disponible sur <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/2190>. [Page consultée le 19 novembre 2020.]
- LEBRUN, Monique (dir.) (2001). *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, Outremont, Les Éditions Logiques, 505 p.
- LECLERC, Sophie (2006). *L'impact de la prise en compte du destinataire par deux réviseurs professionnels*, mémoire de maîtrise, Université Laval, 91 p.
- LECLERC, Sophie (2007). « La prise en compte du destinataire en révision professionnelle », dans J. BISAILLON (dir.), *La révision professionnelle : processus, stratégies et pratiques*, Coll. « Rédiger », Québec, Éditions Nota Bene, p. 75-91.
- LEHMANN, Alise (2014). « Lectures du dictionnaire : lecture naïve vs lecture avertie », dans M. HEINZ (dir.), *Les sémiotiques du dictionnaire, actes des « Cinquièmes Journées allemandes des dictionnaires »*, Berlin, Frank & Timme, p. 27-46.
- LEHMANN, Alise et Françoise MARTIN-BERTHET (2013). *Lexicologie. Sémantique, morphologie, lexicographie*, 4^e édition, Coll. « Cursus Lettres », [Paris], Armand Colin, 317 p.
- LEROUX, Jean-Pierre (2016). *Le gardien de la norme*, Montréal, Boréal, 256 p.
- LO NOSTRO, Marika et Christophe REY (2015). « Introduction », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 177 (La dictionnaire), Klincksieck, p. 9-11, disponible sur www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-ela-2015-1-page-9.htm. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- MANNONI, Pierre (2016). *Les représentations sociales*, 7^e édition, Coll. « Que sais-je? », Paris, Presses universitaires de France, 126 p.
- MANUÉLIAN, Hélène et Nicole Cholewka (2013). « Une étude comparative des termes de l'agriculture et de la viticulture dans les "*Petit Larousse illustré*" de 1905 et 2008 », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 171 (Hommage à Gabrielle Quemada), Klincksieck, p. 355-361, disponible sur www.cairn.info/revue-ela-2013-3-page-355.htm. [Page consultée le 15 mai 2019.]
- MARTEL, Pierre et Hélène CAJOLET-LAGANIÈRE (2004). « L'apport de la Banque de données textuelles de Sherbrooke : des nomenclatures enrichies », dans L. MERCIER (dir.), *Français du Canada – Français de France VI*, Actes du sixième Colloque international d'Orford (26-29 septembre 2000), Coll. « Canadiana Romanica », vol. 18, Tübingen, Niemeyer, p. 263-277.
- MARTINEZ, Camille (2011). « Le poids des contraintes dictionnaires sur l'évolution des marqueurs dans les *Petit Larousse* (1997-2007) », dans F. BAIDER, E. LAMPROU et M. MONVILLE-BURSTON (dir.), *La marque en lexicographie. États présents, voies d'avenir*,

Actes du colloque international de l'Université de Chypre (octobre 2006), Limoges, Lambert-Lucas, p. 39-50.

MAURER, Bruno et Alain DOMERGUE (2010). « Enquêter sur les représentations sociales des langues : allier qualitatif et quantitatif à partir de petits échantillons », dans H. BOYER (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 253-263.

MEIER, Franz (2018). « La conception de la langue chez les réviseurs dans les médias écrits au Québec », dans S. HALLION et N. ROSEN (dir.), *Les français d'ici : des discours et des usages*, [Québec], Presses de l'Université Laval, p. 51-69.

MEL'ČUK, Igor A., André CLAS et Alain POLGUÈRE (1995). *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Coll. « Champs linguistiques », Louvain-la-Neuve, Éditions Duculot AUPELF UREF, 256 p.

MEL'ČUK, Igor (2013). « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... », *Cahiers de lexicologie*, vol. 102, n° 1, p. 129-149.

MERCIER, Louis (2002). « Le français, une langue qui varie selon les contextes », *Le français, une langue à apprivoiser*, textes de conférences publiés par Cl. VERREAULT, L. MERCIER et Th. LAVOIE (Musée de la civilisation, 2000-2001), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.

MERCIER, Louis (2008). « Travailler depuis le Québec à l'émancipation de la lexicographie du français », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 289-306.

MERCIER, Louis (2013). « Un nouveau dictionnaire général de la langue française qui vient du Québec, mais pourquoi donc? », dans Ch. MOLINARI et P. PUCCINI (dir.), *Repères-Dorif*, n° 2 (Voix/voies excentriques : la langue française face à l'altérité – autour du français québécois : perspectives (socio-)linguistiques et identitaires), Do.Ri.F. Università, p. 1-21 (version imprimée), disponible sur http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=81. [Page consultée le 13 octobre 2019.]

MERCIER, Louis et Claude VERREAULT (2002). « Opposer français “standard” et français québécois pour mieux se comprendre entre francophones? Le cas du *Dictionnaire québécois français* », *Le Français moderne*, tome 70, n° 1, p. 87-108.

MOLINARI, Chiara (2016). « Représentation du français québécois dans le dictionnaire *Usito* : de la nomenclature aux articles thématiques », dans W. REMYSEN et N. VINCENT (dir.), *La langue française au Québec et ailleurs. Patrimoine linguistique, socioculture et modèles de référence*, Coll. « Sprache, Identität, Kultur », Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, p. 199-226.

MOLINARI, Chiara (2017). « Nouvelle lexicographie vs anciennes représentations », dans Ch. MOLINARI et N. VINCENT (coord.), *Repères-Dorif*, n° 14 (Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone), Do.Ri.F. Università, disponible sur http://www.dorif.it/ezone/ezone_printarticle.php?art_id=381. [Page consultée le 13 octobre 2019.]

- MOLINARI, Chiara et Nadine VINCENT (coord.) (2017). *Repères-Dorif*, n° 14 (Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone), Do.Ri.F. Università, disponible sur http://www.dorif.it/ezine/show_issue.php?iss_id=25. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- MOLINER, Pascal, Patrick RATEAU et Valérie COHEN-SCALI (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain*, Coll. « DIDACT Psychologie sociale », Rennes, Presses universitaires de Rennes, 230 p.
- MOLINER, Pascal et Christian GUIMELLI (2015). *Les représentations sociales. Fondements théoriques et développements récents*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 139 p.
- MOREAU, Marie-Louise (1997). « Les types de normes », dans M.-L. Moreau (dir.), *Sociolinguistique. Concepts de base*, 2^e édition, Liège, Mardaga, p. 218-223.
- MORTUREUX, Marie-Françoise (2013). *La lexicologie entre langue et discours*, 2^e édition revue et actualisée, Coll. « Cursus Linguistique », Paris, Armand Colin, 212 p.
- MOSCOVICI, Serge (1961). *La psychanalyse, son image et son public. Étude sur la représentation sociale de la psychanalyse*, Coll. « Bibliothèque de psychanalyse et de psychologie clinique », Paris, Presses universitaires de France, 650 p.
- MOSCOVICI, Serge (2001). *Social representations. Explorations in Social Psychology*, New York, New York University Press, 297 p.
- MOSCOVICI, Serge (2003). « Des représentations collectives aux représentations sociales : éléments pour une histoire », dans D. JODELET, *Les représentations sociales*, 7^e édition, Coll. « Sociologie d'aujourd'hui », Paris, Presses universitaires de France, p. 79-103. [1^{re} éd. 1989.]
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin, 211 p.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 2^e édition imprimée en 2010, Paris, Armand Colin, 315 p.
- PAILLÉ, Pierre et Alex MUCCHIELLI (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 4^e édition, Paris, Armand Colin, 430 p.
- PAVEAU, Marie-Anne (2005). « Linguistique populaire et enseignement de la langue : des catégories communes », *Le Français aujourd'hui*, n° 151 (Penser, Classer. Les catégories de la discipline), p. 95-107, disponible sur <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2005-4-page-95.htm>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- PAVEAU, Marie-Anne et Laurence ROSIER (2008). *La langue française. Passions et polémiques*, Paris, Vuibert, 378 p.

- PÉTILLON, Sabine et Franck GANIER (coord.) (2006). *Langages*, n° 164 (La révision de texte : méthodes, outils et processus), Paris, Larousse et Armand Colin, 130 p.
- PETITJEAN, Cécile (2010). « La notion de représentation linguistique : définition, méthode d'observation, analyse », dans H. BOYER (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 293-300.
- PIRON, Sophie (2018). « La grammaire dans les dictionnaires ou les dessous secrets de la lexicographie », *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, p. 237-312.
- POIRIER, Claude (2003). « Variation du français en francophonie et cohérence de la description lexicographique », dans M. CORMIER, Al. FRANCŒUR et J.-Cl. BOULANGER (dir.), *Les dictionnaires Le Robert. Genèse et évolution*, Coll. « Paramètres », Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, p. 189-226.
- POIRIER, Claude (2005). « La dynamique du français à travers l'espace francophone à la lumière de la base de données lexicographiques panfrancophone », *Revue de linguistique romane*, tome 69, p. 483-516.
- POIRIER, Claude (2008). « Le *Dictionnaire du français plus* (1988) : une occasion qu'il fallait saisir », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 111-125.
- POISSON, Esther (2002). « Français en usage au Québec et dictionnaires », *Le français, une langue à apprivoiser*, textes de conférences publiés par Cl. VERREAU, L. MERCIER et Th. LAVOIE (Musée de la civilisation, 2000-2001), Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 93-111.
- POLGUÈRE, Alain (2016). *Lexicologie et sémantique lexicale. Notions fondamentales*, 3^e édition, Coll. « Paramètres », [Montréal], Les Presses de l'Université de Montréal, 382 p.
- PRUVOST, Jean (2002a). « À la recherche de la norme : sa représentation lexicographique et dictionnaire chez Larousse et Robert et la triple investigation », dans P. BOUCHARD et M. CORMIER (dir.), *Langues et sociétés*, n° 39 (La représentation de la norme dans les pratiques terminologiques et lexicographiques), Actes du colloque tenu dans le cadre du 69^e Congrès de l'Acfas (Sherbrooke, 14 et 15 mai 2001), Office de la langue française, Gouvernement du Québec, p. 139-170.
- PRUVOST, Jean (2002b). *Les dictionnaires de langue française*, Coll. « Que sais-je? », n° 3622, Paris, Presses universitaires de France, 127 p.
- PRUVOST, Jean (2003). « Les dictionnaires français : histoire et méthodes », dans M. YAGUELLO (dir.), *Le grand livre de la langue française*, Paris, Seuil, p. 457-488.
- PRUVOST, Jean (2005). « Quelques concepts lexicographiques opératoires à promouvoir au seuil du XXI^e siècle », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 137 (Dictionnaires et innovation), Klincksieck, p. 7-37, disponible sur <https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-ela-2005-1-page-7.htm>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]

- PRUVOST, Jean (2010). « La traque lexicographique et dictionnaire : du loup au chat en passant par le vin, le mariage et le citoyen », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 157 (Linguistique de demain. Dans le sillage de Robert Galisson), Klincksieck, p. 103-110, disponible sur <https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-ela-2010-1-page-103.htm>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- PY, Bernard (2004). « Pour une approche linguistique des représentations sociales », *Langages*, n° 154 (Représentations métalinguistiques ordinaires et discours), Paris, Larousse, p. 6-19.
- QSR International. *NVivo 12 Pro*, logiciel d'analyse qualitative, version lancée en 2018.
- REINKE, Kristin, (dir.) (2020). *Attribuer un sens. La diversité des pratiques langagières et les représentations sociales*, Québec, Presses de l'Université Laval, 314 p.
- REMYSEN, Wim (2013). « Décrire le français en usage au Québec dans un dictionnaire, oui, non, peut-être...? Le discours des chroniqueurs de langage au sujet de la lexicographie québécoise et française », dans Ch. MOLINARI et P. PUCCINI (dir.), *Repères-Dorif*, n° 2 (Voix/voies excentriques : la langue française face à l'altérité – autour du français québécois : perspectives (socio-)linguistiques et identitaires), Do.Ri.F. Università, p. 1-10 (version imprimée), disponible sur http://www.dorif.it/ezine/ezine_articles.php?art_id=79. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- REMYSEN, Wim (2018). « L'insécurité linguistique à l'école : un sujet d'étude et un champ d'intervention pour les sociolinguistes », dans N. VINCENT et S. PIRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, p. 25-59.
- REMYSEN, Wim et Amélie-Hélène RHEAULT (à paraître). « La linguistique populaire au Québec : comment les Québécois perçoivent-ils le français? », dans L. BECKER, S. HERLING et H. WOCHLE (dir.), *Manuel de linguistique populaire*, Coll. « Manuals of Romance Linguistics », Berlin, De Gruyter.
- REMYSEN, Wim et Nadine VINCENT (2016). « Présentation de l'ouvrage », dans W. REMYSEN et N. VINCENT (dir.), *La langue française au Québec et ailleurs. Patrimoine linguistique, socioculture et modèles de référence*, Coll. « Sprache, Identität, Kultur », Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, p. 11-15.
- REMYSEN, Wim et Sabine SCHWARZE (2015). « Éditorial – présentation de la revue *Circula* », *Circula : revue d'idéologies linguistiques*, n° 1 (La médiatisation des idéologies linguistiques : tradition et continuité dans la presse écrite), Éditions de l'Université de Sherbrooke, p. 1-3, disponible sur <http://circula.recherche.usherbrooke.ca/2015-numero-1-fr/>. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- REY-DEBOVE, Josette (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Coll. « Approaches to semiotics », The Hague – Paris, Mouton, 329 p.

- RÉZEAU, Pierre (2005). « Sources documentaires pour l'histoire du français d'Amérique en lien avec les variétés régionales du français de France », dans A. VALDMAN, J. AUGER et D. PISTON-HATLEN (dir.), *Le français en Amérique du Nord. État présent*, Coll. « Langue française en Amérique du Nord », Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 565-583.
- RODRIGUEZ, Liliane (2004). « Du corpus d'enquête de terrain au dictionnaire : le sort de *poirette* et *zamboni*, ou les écarts de la représentation lexicographique des particularismes topolectaux », dans L. MERCIER (dir.), *Français du Canada – Français de France VI*, Actes du sixième Colloque international d'Orford (26-29 septembre 2000), Coll. « Canadiana Romanica », vol. 18, Tübingen, Niemeyer, p. 151-164.
- ROUQUETTE, Michel-Louis et Patrick RATEAU (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*, Coll. « Psychologie en plus », Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, 156 p.
- SECA, Jean-Marie (2010). *Les représentations sociales*, 2^e édition, Coll. « Cursus – Sociologie », Paris, Armand Colin, 224 p.
- SIOUFFI, Gilles (2004). « Préface », *Les remarqueurs sur la langue française du XVI^e siècle à nos jours*, Presses universitaires de Rennes, La Licorne, p. 7-16.
- STEGU, Martin (2018). « Linguistique populaire et prescription », *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 191 (La prescription linguistique : applications et réactions), Klincksieck-Didier Érudition, p. 275-283.
- TABOURET-KELLER, Andrée (2004). « Les représentations métalinguistiques ordinaires face à la nomination, l'institution et la normalisation des langues », *Langages*, n° 154 (Représentations métalinguistiques ordinaires et discours), Paris, Larousse, p. 20-33.
- THIBAUT, André (2008). « Lexicographie scientifique et aménagement linguistique : l'expérience du *Dictionnaire suisse romand* », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 89-100.
- TREMBLAY, Ophélie et Dominic ANCTIL (2018). « Le traitement du régime verbal dans les dictionnaires faits au Québec : perspectives théoriques et didactiques », *Éla, Études de linguistique appliquée*, n° 189 (Lexicographie et grammaire), Klincksieck, p. 85-99, disponible sur <https://www-cairn-info.ezproxy.usherbrooke.ca/revue-ela-2018-1-page-85.htm>. [Page consultée le 26 octobre 2020.]
- TREMBLAY, Ophélie, Isabelle PLANTE et Catherine FRÉCHETTE-SIMARD (2018). « Les enseignants et le dictionnaire : sentiments, attitudes motivationnelles, connaissances déclarées et pratiques personnelles d'utilisation », *Formation et profession*, vol. 26, n° 3, p. 57-80. Disponible sur <https://formation-profession.org/en/acts/live/452>. [Page consultée le 26 octobre 2020.]
- VALDMAN, Albert (2008). « Français des lointaines diasporas », dans Cl. BAVOUX (dir.), *Le français des dictionnaires. L'autre versant de la lexicographie française*, Bruxelles, Groupe De Boeck – Éditions Duculot, p. 103-110.

- VERREAULT, Claude (1998). « Présentation », *Revue québécoise de linguistique*, vol. 26, n° 2 (Représentation de la langue et légitimité linguistique : le français et ses variétés nationales), p. 9-11.
- VERREAULT, Claude (1999). « L'enseignement du français en contexte québécois : de quelle langue est-il question? », *Terminogramme*, n° 91-92, p. 21-40.
- VEYRAT, Christel (1995). *L'intelligence du Petit Robert. Anatomie d'un dictionnaire*, Montréal, Les Éditions LOGIQUES, 360 p.
- VICARI, Stefano (2010). « Analyse prédiscursive des attitudes linguistiques et *folk* linguistique », dans H. BOYER (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas p. 365-372.
- VINCENT, Nadine (2013). « La lexicographie québécoise au 21^e siècle : après les tempêtes, l'affirmation tranquille », dans Ch. MOLINARI et P. PUCCINI (dir.), *Repères-Dorif*, n° 2 (Voix/voies excentriques : la langue française face à l'altérité – autour du français québécois : perspectives (socio-)linguistiques et identitaires), Do.Ri.F. Università, p. 1-9 (version imprimée), disponible sur http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=80. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- VINCENT, Nadine (2016). « La composante socioculturelle du discours lexicographique : le sens figuré des noms d'oiseaux au Québec », dans W. REMYSEN et N. VINCENT (dir.), *La langue française au Québec et ailleurs. Patrimoine linguistique, socioculture et modèles de référence*, Coll. « Sprache, Identität, Kultur », Frankfurt am Main, Peter Lang Edition, p. 179-198.
- VINCENT, Nadine (2017). « Présence et description d'emplois québécois dans des dictionnaires disponibles gratuitement en ligne », *Repères-Dorif*, n° 14 (Dictionnaires, culture numérique et décentralisation de la norme dans l'espace francophone), Do.Ri.F. Università, p. 1-14 (version imprimée), disponible sur http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?art_id=379. [Page consultée le 13 octobre 2019.]
- VINCENT, Nadine et Sophie PIRON (dir.) (2018). *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, 441 p.
- VINCENT, Nadine (2018a). « "C'est écrit dans le dictionnaire!" Visite guidée de cinq dictionnaires du français utilisés au Québec », dans N. VINCENT et S. PIRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, p. 159-208.
- VINCENT, Nadine (2018b). « De Franqus à *Usito* : naissance et vie d'un dictionnaire. Entretien avec Hélène Cajolet-Laganière », dans N. VINCENT et S. PIRON (dir.), *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec. Mélanges offerts à Hélène Cajolet-Laganière*, Montréal, Nota Bene, p. 409-425.

ZERVA, Maria (2010). « Quels outils linguistiques pour l'étude des représentations sociales? », dans H. BOYER (dir.), *Pour une épistémologie de la sociolinguistique*, Limoges, Lambert-Lucas, p. 397-405.

Bibliographie complémentaire

Ouvrages de référence potentiellement cités dans les forums de 2014-2015

Dictionnaires généraux de langue française

Le Grand Robert de la langue française (2001), 2^e édition dirigée par Alain Rey, Paris, Dictionnaires Le Robert, 6 vol.

Le Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, version numérique, millésime 2015 (version 4.0), Dictionnaires Le Robert – SEJER.

Le Trésor de la langue française informatisé, version électronique du *Trésor de la langue française*, dictionnaire de référence des XIX^e et XX^e siècles en 16 volumes, réalisée par le laboratoire ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française), achevée en 2004, disponible sur <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm>.

Usito, dictionnaire électronique sous la direction éditoriale d'Hélène Cajolet-Laganière (dir. gén.) et de Pierre Martel, en collaboration avec Louis Mercier, et sous la direction informatique de Chantal-Édith Masson, Les Éditions Delisme, disponible sur <http://www.usito.com>.

Dictionnaire encyclopédique

Le Petit Larousse illustré 2013, Paris, Larousse.

Dictionnaires de difficultés du français

COLIN, Jean-Paul (2007). *Dictionnaire des difficultés du français*, Coll. « Les Usuels du Robert », Paris, Dictionnaires Le Robert.

GIRODET, Jean (2008). *Dictionnaire Bordas. Pièges et difficultés de la langue française*, Paris, Bordas.

HANSE, Joseph et Daniel Blampain (2012). *Dictionnaire des difficultés du français*, 6^e édition, Bruxelles, De Boeck – Duculot.

THOMAS, Adolphe V. (2007). *Dictionnaire des difficultés de la langue française*, Paris, Éditions Larousse.

VILLERS, Marie-Éva de (2009). *Multidictionnaire de la langue française*, 5^e édition, Montréal, Éditions Québec Amérique.

Grammaire

GREVISSE, Maurice et André GOOSSE (2011). *Le bon usage*, 15^e édition, Bruxelles, De Boeck – Duculot et Erpi.

Banques de données terminologiques

Office québécois de la langue française. *Le grand dictionnaire terminologique*, disponible sur <http://www.granddictionnaire.com>.

Travaux publics et services gouvernementaux (Canada), Bureau de la traduction. *Termium plus. La banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada*, disponible sur <http://www.termiumplus.gc.ca>.

Autre banque de données

Office québécois de la langue française. *Banque de dépannage linguistique*, disponible sur <http://www.oqlf.gouv.qc.ca/ressources/bdl.html>.

Ouvrages spécialisés

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène et Noëlle GUILLOTON (2005). *Le français au bureau*, 6^e édition revue et augmentée par N. Guilloton et M. Germain, Sainte-Foy, Office québécois de la langue française, Publications du Québec.

CONTANT, Chantal (2009). *Grand vadémécum de l'orthographe moderne recommandée : cinq millepattes sur un nénufar*, Montréal, De Champlain S. F.

FOREST, Constance et Denise BOUDREAU (1999). *Dictionnaire des anglicismes : Le Colpron*, Laval (Québec), Éditions Beauchemin.

RAMAT, Aurel et Anne-Marie BENOIT (2012). *Le Ramat de la typographie*, 10^e édition, Saint-Laurent, Anne-Marie Benoit editrice.

TANGUAY, Bernard (2006). *L'art de ponctuer*, 3^e édition, Montréal, Québec Amérique.

VACHON-L'HEUREUX, Pierrette et Louise GUÉNETTE (2006). *Avoir bon genre à l'écrit. Guide de rédaction épicière*, Québec, Office québécois de la langue française, Publications du Québec.

Logiciel de correction

Antidote HD (2010), version 4.1, Montréal, Druide informatique, 1 disque optique compact.

Cahiers d'exercices

CAJOLET-LAGANIÈRE, Hélène et Pierre COLLINGE, en collaboration avec Catherine MELILLO (1997). *La maîtrise du français écrit*, Sherbrooke, Éditions Laganière.

MARQUIS, André (2008). *Le style en friche : l'art de retravailler ses textes*, Montréal, Éditions Triptyque.

Moteur de recherche

Eureka.cc, moteur de recherche permettant une veille médiatique, disponible sur www.eureka.cc, par CEDROM-SNi inc.

ANNEXES

Annexe 1 – Dictionnaires et ouvrages utilisés dans le cheminement normatif

La liste suivante détaille – sans souci d'exhaustivité – les principaux ouvrages de référence linguistiques obligatoires ou recommandés pour réaliser les travaux et exercices du cours de révision, avec les abréviations utilisées par convention dans le cours pour les citer²¹⁶. Ni les éditions ni les années ne sont précisées, puisque les ouvrages peuvent différer d'un étudiant à l'autre. Les auteurs ne sont pas indiqués non plus, sauf lorsqu'ils sont nommés pour désigner l'ouvrage, par convention. Les ouvrages sont classés par type, de la même façon qu'ils sont présentés dans le cadre du cours. Cette liste ne correspond pas à la bibliographie du cours remise en classe, plus volumineuse; elle sert de guide pour comprendre le contenu des interventions de forum, notamment.

Les ouvrages à consulter, dans le cours de révision, sont classés par types. Les différences entre types sont présentées dès la première séance du cours et sont réinvesties du début à la fin de la session. Des exemples sont proposés, ainsi qu'une démarche de recherche par catégorie d'erreur (où chercher d'abord devant un problème d'orthographe ou de grammaire ou de syntaxe ou de typographie, etc.). Dans le cours de révision, tous les types d'ouvrages sont associés à des questions normatives particulières (par exemple la recherche concernant des termes posant problème dans un dictionnaire terminologique par rapport à la recherche concernant le vocabulaire général dans un dictionnaire de langue général). Au fil des exercices, les étudiantes et étudiants sont amenés à prendre conscience des forces et faiblesses de chaque ouvrage et des éventuels « pièges » qu'ils recèlent (liés par exemple à la nomenclature réduite des dictionnaires de difficultés par rapport à celle plus étendue des dictionnaires de langue).

Ces questions transparaissent dans les discussions de forums et sont liées, d'une façon ou d'une autre, à la représentation des « dictionnaires ».

Principaux ouvrages de référence linguistiques utilisés dans le cours *Révision de textes*

Avec abréviations utilisées par convention dans le cours
et pouvant apparaître dans les interventions de forums

Dictionnaires généraux de langue

(Antidote²¹⁷) Le dictionnaire du logiciel de correction Antidote

(GR) *Le Grand Robert de la langue française*

(PR) *Le Petit Robert*

(PRé) *Le Petit Robert électronique*

(TLFi) *Le Trésor de la langue française informatisé*

Usito

Dictionnaire encyclopédique

(PL) *Le Petit Larousse*

²¹⁶ Les abréviations utilisées dans le cours peuvent différer de celles utilisées dans les études métalexigraphiques.

²¹⁷ « Le module dictionnaire du correcteur *Antidote* est difficile à classer. S'il semble répondre aux paramètres d'un dictionnaire de langue, il ne suit pourtant pas plusieurs règles de la pratique lexicographique. » (Vincent 2018a : 165)

Dictionnaires de difficultés

(Colin) *Le Robert des difficultés du français*

(Girodet) *Dictionnaire Bordas. Pièges et difficultés de la langue française*

(Hanse) *Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*

(Multi) *Multidictionnaire de la langue française*

(Thomas) *Dictionnaire des difficultés de la langue française*

Grammaire

(BU) *Le bon usage*

Ouvrages et banques de données spécialisés

(BDL) *Banque de dépannage linguistique* de l'Office québécois de la langue française

(FAB) *Le français au bureau*

(Ramat) *Le Ramat de la typographie*

(Tanguay) *L'art de ponctuer*

Dictionnaires ou banques de données terminologiques

(GDT) *Le grand dictionnaire terminologique* de l'Office québécois de la langue française

(Termium) *TERMIUM Plus. La banque de données terminologiques et linguistiques du gouvernement du Canada*

Cahiers d'exercices

(MFE) *La maîtrise du français écrit*

(Style en friche) *Le style en friche : l'art de retravailler ses textes*

Dictionnaires historiques

(DHFQ) *Dictionnaire historique du français québécois*

(BDLP) *Base de données lexicographiques panfrancophone*

Annexe 2 – Formulaire de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

La représentation du dictionnaire de langue comme outil de prise de décision normative. Étude du discours d'étudiantes et d'étudiants formés à la révision de textes. (Titre provisoire, thèse de doctorat)

Personnes responsables du projet

CAROLINE DUBOIS, doctorante en linguistique, Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.

Caroline.Dubois2@USherbrooke.ca, 819 821-8000, poste 62284.

LOUIS MERCIER, directeur de thèse, professeur de linguistique, Département des lettres et communications, Faculté des lettres et sciences humaines, Université de Sherbrooke.

Louis.Mercier@USherbrooke.ca, 819 821-8000, poste 62259.

OLIVIER DEZUTTER, codirecteur de thèse, professeur de didactique, Département de pédagogie, Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke.

Olivier.Dezutter@USherbrooke.ca, 819 821-8000, poste 63412.

Objectif du projet

Comprendre comment peut se modéliser la représentation sociale du dictionnaire de langue, objet orientant les décisions de correction lors d'une révision de textes.

Raison et nature de la participation

Nous vous sollicitons en tant qu'étudiante ou étudiant d'un cours de révision de textes. Si vous souhaitez participer au projet, vous devrez lire et signer ce formulaire de consentement.

Votre participation à ce projet consiste à répondre à un court questionnaire et à consentir à l'utilisation des éléments suivants à des fins de recherche : votre résultat final au cours, votre examen final et vos interventions aux forums de ce même cours.

Votre participation à ce projet de recherche est **volontaire** et il n'est **pas obligatoire de consentir à l'utilisation de l'ensemble de vos données**. Le choix se fait à la fin de ce formulaire.

Avantages pouvant découler de la participation

Votre choix de participer ou non à la recherche n'influencera d'aucune façon (ni positivement, ni négativement) votre résultat dans le cours de révision de textes.

Par contre, cette participation contribuera à l'avancement des connaissances entourant la représentation sociale du dictionnaire de langue comme outil de prise de décision normative chez les personnes formées à la révision de textes.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation à la recherche ne devrait comporter aucun inconvénient significatif, si ce n'est le fait de donner de votre temps, soit environ deux ou trois minutes pour répondre au questionnaire.

Pour vous assurer que le choix de participer (ou non) à l'une ou l'autre des parties du projet n'influencera pas votre résultat au cours, la chercheuse s'engage à ne pas prendre connaissance du contenu des questionnaires et des formulaires de consentement avant la fin de la session et la remise des résultats.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit.

Toutefois, lorsque les données auront été compilées et anonymisées (pour devenir des statistiques, par exemple), il sera impossible de les détruire puisqu'aucune information permettant d'identifier les répondantes et répondants ne sera conservée.

Si vous décidez de vous retirer du projet, vous devrez donc entrer en contact avec la chercheuse pour vérifier l'état de compilation et d'anonymisation des données. À titre d'information, la compilation des données est prévue au plus tard à l'été 2015.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, la chercheuse responsable (ou des personnes qui l'assistent) recueillera et consignera dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis (formulaires de consentement, questionnaires, examens finaux et participations aux forums).

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver votre identité et la confidentialité de ces renseignements, on ne vous identifiera que par un numéro de code (ex. participant 38). Les données recueillies permettant de lier votre nom à votre code seront conservées, sous clé, jusqu'à la compilation des données (prévue à l'été 2015). Après la compilation, les données vous identifiant seront détruites. Les autres données pourront être détruites lorsqu'elles auront donné lieu à des publications, en plus de la thèse.

La chercheuse principale de l'étude utilisera les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement. Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier.

À des fins de surveillance et de contrôle, le dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Résultats de la recherche et publication

Vous ne serez pas informé personnellement ou individuellement de l'avancement de la recherche. La thèse ou les articles qui en découleront seront toutefois publics.

Votre nom ne sera divulgué d'aucune façon dans les publications associées à cette recherche.

Études ultérieures

Il se peut que les résultats obtenus à la suite de cette étude donnent lieu à une autre recherche ou à une autre étape de cette même recherche. Dans cette éventualité, autorisez-vous les responsables de ce projet à vous contacter à nouveau et à vous demander si vous souhaitez participer à cette nouvelle recherche ou à cette nouvelle étape?

Oui ☐ (Votre courriel, qui sera conservé à part : _____) Non ☐

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec la responsable du projet ou expliquer vos préoccupations à **M. Olivier Laverdière**, président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant : 819 821-8000 poste 62644, ou par courriel à : cer_lsh@USherbrooke.ca.

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (*nom en caractères d'imprimerie*), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte librement de participer au projet dans l'une ou plusieurs de ces composantes :

- réponse au **questionnaire** (anonymisé) accompagnant ce formulaire **oui – non**
- consentement à l'utilisation, à des fins de recherche, de mon **résultat final** au cours **oui – non**
- consentement à l'utilisation, à des fins de recherche, de mon **examen final** (anonymisé) **oui – non**
- consentement à l'utilisation, à des fins de recherche, de mes participations (anonymisées) aux **forums du cours** **oui – non**

Si je donne mes participations aux forums, je comprends que mon nom n'y sera pas associé dans les publications découlant du projet, y compris la thèse de doctorat. Je comprends également qu'une personne membre de mon groupe lisant cette thèse ou ces publications pourrait reconnaître des extraits de ma participation aux forums.

Exemple fictif d'intervention

« J'ai trouvé la réponse dans Hanse, 6^e édition, mais je n'ai pas compris pourquoi l'auteur disait qu'il s'agissait d'un emploi vieilli. Le TLFi est plus clair à cet égard, puisqu'il explique l'histoire du mot. » (Forum 2, Participant 34)

- Autre corpus

Il se peut que d'autres chercheurs et chercheuses du domaine veuillent consulter un corpus constitué de textes de participation aux forums de discussion (textes anonymisés). Si jamais un tel corpus était constitué, il pourrait être légué au CATIFQ (Centre d'analyse et de traitement informatique du français québécois).

Acceptez-vous que votre participation aux forums soit également versée dans cet autre corpus, s'il est un jour constitué? **oui – non**

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à Sherbrooke, le _____ 201__

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, Caroline Dubois, chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____

Fait à Sherbrooke, le _____ 201__

Annexe 3 – Questionnaire

Participation à une étude liée à la révision de textes, automne 2014 et hiver 2015

1. Nom? _____

(Votre nom anonymisé deviendra, par exemple, *participant 1* ou *participant 2*, etc.)

2. Âge?

a) 18-25 ans b) 26-35 ans c) 36-45 ans d) 46-55 ans e) 56 ans et plus

3. Sexe?

F – M

4. Programme d'études actuel?

- a) baccalauréat en communication, rédaction et multimédia
- b) baccalauréat en traduction
- c) certificat en traduction
- d) microprogramme en révision de textes
- e) autre : _____

5. Autre programme d'études universitaires commencé ou terminé antérieurement?

- a) non (études en cours seulement)
- b) oui, j'ai fait des études universitaires en _____
- c) je préfère ne pas répondre

6. Nombre d'heures consacrées par semaine au cours **Révision de textes** pendant la session? (en moyenne, approximativement, du début à la fin de la session)

- a) entre 0 et 2 heures b) entre 2 et 4 heures c) entre 4 et 6 heures
- d) entre 6 et 8 heures e) plus de 8 heures f) je préfère ne pas répondre

7. Niveau d'intérêt pour la tâche de révision, en général?

(0 = aucun intérêt; 5 = très grand intérêt) 0 - 1 - 2 - 3 - 4 - 5

8. Vos résultats scolaires

8.1 En général, dans les cours universitaires de rédaction et de grammaire (ou d'autres cours fortement liés à la norme linguistique), incluant les cours de révision, quels sont vos résultats scolaires?

- a) généralement A b) généralement B c) généralement C
d) généralement D ou moins e) je préfère ne pas répondre
f) autre : _____

8.2 En particulier, pour m'aider à mieux situer votre résultat final à ce cours (CRM 143, *Révision de textes*), acceptez-vous que j'ajoute à ce questionnaire votre note finale au cours? Oui - Non

Résultat final ajouté, s'il y a lieu :
--

Merci de votre participation*!

Caroline Dubois

Doctorante en études françaises, cheminement en linguistique

Département des lettres et communications

Faculté des lettres et sciences humaines

Université de Sherbrooke

* Je prendrai connaissance des questionnaires uniquement une fois la session terminée, lorsque les résultats auront été remis.

Annexe 4 – Consignes et exemples illustrant les forums (corpus de référence)

Encadré 1 – Consignes du forum Questions et réponses sur les devoirs

Posez vos questions en adoptant le format suivant :

- titre de l'exercice, source (ex. MFE²¹⁸, Recueil), numéro, page;
- exemple (phrase complète ou explication du contexte);
- question claire;
- début de recherche avec sources.

OU

Répondez à vos collègues, avec sources à l'appui!

Remarques sur l'ajout des fils de discussion

Si le sujet ou le cas (ex. numéro d'exercice) est déjà traité, ajoutez votre intervention dans le même fil de discussion ("répondre").

Si vous souhaitez aborder un nouveau thème, n'utilisez pas "répondre". Lancez plutôt un nouveau fil de discussion, clairement nommé.

Les discussions sont ainsi plus faciles à suivre, plus utiles.

Exemple 1 – Forum Questions et réponses sur les devoirs

Hiver 2015, fil de discussion complet, interventions 19 à 31

19. C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P76a, lundi 30 mars 2015, 14:26

Autre questionnement...

Est-ce qu'une personne parmi vous bute comme moi sur la dernière phrase de l'avant-dernier paragraphe : *C'est du moins ce qui ressort en focus groupe... ! ???*

Je ne pointe ici ni l'anglicisme, ni la fin de la phrase. C'est sa logique qui me heurte, après le témoignage de monsieur Gignac. C'est encore lui qui parle? Sinon, j'avoue que j'ai vraiment du mal à la comprendre dans le contexte. De plus, oser déplacer des guillemets me semble inopportun... Quelqu'un peut-il m'aider?

Merci!

20. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P84a, mardi 31 mars 2015, 12:26

Bonjour P76a,

Je n'ai pas buté sur cette phrase, puisqu'on voit clairement où se termine l'intervention de M. Gignac, à l'aide des guillemets (« Un peu! Mais ce n'est pas à cause de la composition chimique du produit... Nous avons dû ajouter l'odeur du café pour la commercialisation » confirme Benoît Gignac.)

Selon moi, corrigez-moi si je me trompe, la dernière phrase (C'est du moins ce qui ressort en focus groupe... !) est une **remarque de l'auteur** (et non de M. Gignac) quant au produit et à ses caractéristiques qui ont été le sujet du focus group (l'auteur y a peut-être assisté?) Je perçois cette phrase comme si l'on disait plutôt: « En gros, c'est ce dont il a été question lors du focus group. »

Mon explication vous a-t-elle éclairé un peu?

²¹⁸ La maîtrise du français écrit.

Bon succès pour le reste!

21. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P76a, mardi 31 mars 2015, 13:52

Merci, **P84a**, d'avoir pris le temps de me répondre. En fait, il y a quelque chose d'important que je n'avais pas écrit : c'est le temps du verbe qui me dérange! Et, dans votre réponse, spontanément, vous réécrivez la phrase en mettant un passé composé... Voilà sur quoi je butais : selon moi, le présent est erroné. Pour prendre la décision d'ajouter l'odeur du café, il a d'abord fallu sonder un groupe de discussion. Concordance des temps?

Votre réponse m'a convaincue quant à ma réserve...

Merci et bonne continuation!

Signature

22. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P80a, mercredi 1 avril 2015, 21:54

Bonjour **P76a**,

La question du temps du verbe s'est aussi posée au sein de notre équipe. La NGF (n° 559) apporte, selon moi, une réponse simple. « L'indicatif présent sert principalement à deux choses : à déclarer qu'un fait a lieu au moment même de sa transposition dans le langage ou à affirmer simplement qu'il est toujours vrai[...] ». Dans le cas qui nous occupe, les discussions du groupe sont terminées mais leurs résultats sont toujours présents.

23. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P76a, jeudi 2 avril 2015, 16:07

Très intéressant. Merci, **P80a**.

24. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P83a, mercredi 1 avril 2015, 14:14

Bonjour **P76a**

Je suis d'accord avec **P84a**, l'auteur a écrit cette phrase pour mettre la raison pourquoi on a mit une senteur de café, car le focus groupe a signalé qu'il devait avoir un odeur de café. Mais moi, j'ai plutôt accroché sur les points de suspension qui sont suivis d'un point d'exclamation. J'ai cherché dans le Tanguay, troisième édition et je n'ai trouvé aucune indication qui dit que cela est possible et dans le ramat, édition 2012, on indique que le point d'exclamation doit être placé avant les points de suspension. Alors j'écrirais en focus groupe!... Je sais il faut enlevé anglicisme...

25. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P94a, vendredi 3 avril 2015, 09:36

Bonjour **P83a**,

Nous avons trouvé dans la BDL (point de suspension (généralités)): "Il n'y a pas d'espacement avant ce signe mais un espacement après, sauf s'il est suivi d'une virgule, d'un point d'interrogation ou d'un point d'exclamation." L'article se poursuit en donnant des exemples où les points d'interrogation et d'exclamation sont placés avant ou après les points de suspension. Nous osons croire qu'il n'y a pas de règle coulée dans le béton à ce sujet.

Par contre, dans Tanguay, 3e édition, paragraphe 144, il est écrit: "Après [les points de suspension]: une espace insécable - sauf s'ils sont suivis d'une parenthèse ou d'un crochet

fermants, d'une virgule, d'un point-virgule, d'un point d'interrogation ou d'un point d'exclamation."

Nous allons corriger la ponctuation de la phrase ainsi: "en groupe de discussion...!"

Joyeuses Pâques!

26. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P86a, mercredi 15 avril 2015, 14:50

Bonjour **P76a**, j'ai également buté sur cette phrase, or, pour ma part, ça a été le verbe utilisé qui m'a fait douter et me fait encore douter. Ressortir!

Le dictionnaire Larousse donne ces définitions pour le mot ressortir :

- Sortir une nouvelle fois.
- Quitter le lieu dans lequel on vient d'entrer : Entrer par une porte et ressortir par une autre.
- Reparaître à l'extérieur après avoir pénétré dans quelque chose : Clou trop long, qui ressort de l'autre côté.
- Apparaître, se manifester, en parlant de quelque chose qui était caché : Une rancune qui ressort.
- Être à nouveau publié, joué, représenté : Un vieux film de Charlot qui ressort sur nos écrans.
- Être à nouveau tiré au hasard : Le rouge est ressorti trois fois de suite.
- Se détacher sur un fond, paraître par contraste : Appuyer le dessin d'un élément pour qu'il ressorte mieux.

Si comme réviseure, je tombe sur une phrase comme celle-ci, devrais-je la modifier? Seriez-vous tenté de la modifier aussi ? Peut-être est-ce un calque de l'anglais! Qu'en pensez-vous ?

27. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

par Dubois, Caroline, mercredi 15 avril 2015, 15:40

Et qu'en disent les dictionnaires de langue (grands et petits...)?

28. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P86a, mercredi 15 avril 2015, 15:58

Le GDT en dit que c'est plus au sens "d'attirer l'attention" alors qu'Usito donne plusieurs sens comme "apparaître nettement, par contraste". Je le perçois davantage comme tirer des conclusions de ...

Serait-il plus judicieux de le mettre en suggestion, comme c'est une question de perception ?

29. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par P82a, mercredi 15 avril 2015, 22:31

Le Robert de poche 2012 donne les définitions suivantes pour le mot ressortir:

Verbe intransifit

- Sortir (d'un lieu) après être entré
- **Paraître avec plus de reliefs, être saillant.**
- Apparaître comme conséquence

Verbe transifit indirect

- Être du ressort, de la compétence de (une juridiction)
- Dépendre de, concerner (littéraire)

Je crois que c'est cette définition (celle en gras) qui est concernée par la phrase. Pour moi l'utilisation serait donc correcte en ce sens que c'est cette idée qui était **saillante** dans les focus group (groupes de discussions).

Bonne soirée :)

30. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

par **Dubois, Caroline**, mercredi 15 avril 2015, 23:19

Et s'il est dans le *Robert de poche*, l'emploi doit aussi figurer dans le *Petit Robert*, et dans d'autres dictionnaires généraux de langue. Quelqu'un veut ajouter des sources?

31. Re: C'est du moins ce qui ressort [...]

Par **P90a**, jeudi 16 avril 2015, 07:44

Dans *Le Petit Robert* en ligne, pour l'entrée du verbe *ressortir*, il y a cette acception :

V. impers. Il ressort que, se dégage comme conclusion, conséquence. → résulter. Il ressort de nos discussions que... Que ressort-il de cette enquête ?

Je crois qu'il s'agit bel et bien du sens qui apparaît dans le texte à corriger. Dans cette optique, son utilisation serait appropriée!

Encadré 2a – Consignes Questions de norme? Question d'ouvrages!

Forum de partage de cas

Ce forum se complète par les "Questions de norme de Caroline", sous-forum présenté en classe.

"Je crains le réviseur d'un seul ouvrage", dit la formule consacrée par Horguelin et Brunette²¹⁹.

Prouvons l'importance de cette sentence! Tous pourront retenir que bien connaître les particularités de chaque ouvrage aide à prendre des décisions de correction éclairées.

Dans ce forum, faites ressortir les différences entre les ouvrages de référence à partir d'un des mythes qui les entoure. N'oubliez pas d'accompagner vos réflexions d'un exemple concret.

1) Mythe : "Ce n'est pas dans le dictionnaire : ça n'existe pas!"

Expliquez pourquoi vous n'avez pas pu trouver un mot, un sens, un emploi dans un ouvrage particulier, bien qu'il "existe" ailleurs. Rien trouvé? Une belle occasion de mieux chercher...

2) Mythe : "Quand on a un ouvrage préféré, pas besoin des autres!" ou "Mon dictionnaire favori résout tous mes problèmes!"

Détaillez une démarche de recherche qui prouve que tous les ouvrages de référence n'offrent pas une même vision de la norme. Gare à celui ou celle qui se fie aveuglément à un seul ouvrage!

3) Mythe : "Tout ce qui est écrit dans les ouvrages est vrai, juste, sans équivoque. Ce sont de vraies bibles!"

Ajoutez des réflexions pertinentes qui concernent plus largement les ouvrages de référence linguistiques et leurs limites. Les lectures complémentaires peuvent constituer un bon point de départ pour vous inspirer.

²¹⁹ Cette formule est présente dans plusieurs éditions de *Pratique de la révision*.

Pensez aussi aux citations d'ouvrages sur la langue et aux lectures de vos autres cours!
Les cas concrets qui étoffent vos commentaires peuvent être issus de vos devoirs ou non.

Remerciements

Les consignes de ce forum ont été réécrites dans le cadre d'un mandat du cours CRM 222, *Révision et réécriture*. [Remerciements, passage supprimé]

Encadré 2b – Consignes des Questions de norme de Caroline, sous forme de « question-réponse »

Questions de norme de Caroline (questions lancées en classe)

Répondez ici à mes questions de norme, qu'elles soient obligatoires ou facultatives! Les réponses du groupe sont cachées jusqu'à ce que vous interveniez personnellement.

Exemple 2a – Forum général Questions de norme? Question d'ouvrages!, hiver 2015

6. Re: Le réviseur d'un seul ouvrage...

Par P77a, mercredi 22 avril 2015, 00:42

[Introduction réduite]

1) Mythe : "Ce n'est pas dans le dictionnaire : ça n'existe pas!"

Bien que je puisse trouver le mot « pipette » dans Usito, dans le Petit Robert et dans le Larousse en ligne, il m'est impossible de trouver le mot « propipette » dans ces trois ouvrages. C'est surprenant puisque la pipette, sans propipette... est inutile. C'est l'embout en caoutchouc qui permet de prélever le liquide, sans cet embout, la pipette n'est qu'un tube de verre. Même dans l'Encyclopædia Universalis le terme n'apparaît pas, pourtant, c'est un mot couramment utilisé dans les manuels de chimie et dans les protocoles de laboratoire. Il ne s'agit pas d'un nom propre et le mot existe autant en français qu'en anglais.

[Mythe 2 supprimé]

3) Mythe : "Tout ce qui est écrit dans les ouvrages est vrai, juste, sans équivoque. Ce sont de vraies bibles!"

En chimie analytique, la différence entre la précision et l'exactitude est énorme. [Définitions et explications supprimées]

Cependant, en cherchant « précision » dans le Petit Robert, on y trouve comme définition « Qualité de ce qui est calculé d'une manière précise à exactitude ». De même, en cherchant « exactitude », on trouve « Égalité de la mesure avec la grandeur mesurée – Qualité de ce qui exprime cette égalité. [...] à précision, rigueur ». Le Petit Robert ne tient donc pas compte de la terminologie de domaines spécifiques. En effet, il ne s'agit que d'un dictionnaire de langue française « courante » et on devrait se méfier des définitions qu'il donne lorsqu'on se plonge dans un langage précis.

Exemple 2b – Première question de norme, automne 2014

48. Re: Première question : zeugme ou pas?

Par P6a, mercredi 24 septembre 2014, 10:29

Selon mes recherches il s'agit d'un zeugme. La plupart des ouvrages sont du même avis concernant le cas du verbe « associer »:

Multi: associer à la forme pronominal = on s'associe à qqun ou avec qqun;

Collin: associer = se construit toujours avec les prépositions «à» ou «avec»;

Girodet: associer = se construit toujours avec les prépositions «à» ou «avec».

Le seul ouvrage qui semble dire que la forme «s'associer qqun» est accepté est le **Hanse**. Sans donner d'explications claires, il donne en exemple «on s'associe qqun».

En considérant qu'il faut craindre le réviseur d'un seul ouvrage, je réponds à la question qu'il s'agit effectivement d'un zeugme, comme la majorité des ouvrages veut le démontrer.

Exemple 2c – Première question de norme, automne 2014

3. Re: Première question : zeugme ou pas?

Par P66a, mardi 16 septembre 2014, 21:42

Ce n'est pas un zeugme, puisque la construction « s'associer qqn » est attestée.

S'associer qqn : Prendre qqn pour allié ou collaborateur. (Usito, « associer », 1; et PR 2014, « associer » I.5)

S'associer (à, avec) : Former une société avec une autre partie. (Usito, « associer », 3; et PR 2014, « associer » II.1)

Il y a cependant une nuance sémantique entre les formes directes et indirectes de la construction du verbe *s'associer*, mais c'est possible que ce que je vois soit correct. Je ne corrige pas!

Exemple 2d – Troisième question de norme, automne 2014

18. Re: Troisième question

Par P63a, dimanche 5 octobre 2014, 12:16

Est-ce qu'on doit écrire leur ou leurs?

Si la phrase avait seulement été «les élèves sont retournés dans leurs classe(s)», la correction aurait du sens. Dans la Bdl, «leur est toujours au singulier lorsqu'une seule chose est commune à l'ensemble des possesseurs ou lorsque le contexte permet difficilement d'envisager le pluriel.» Les élèves n'ont qu'une classe, qu'ils partagent ensemble. Le Fab, 7e édition, p.81, dit la même chose.

Le Hanse (6e édition, déterminants possessifs, no. 5, p.220) rapporte au singulier les exemples pour enlever une certaine ambiguïté. Dans notre phrase, nous pourrions dire «l'élève retourne dans sa classe». Ça aurait plus de sens que de dire «l'élève retourne dans ses classes». Nous serions tentés de corriger.

Cependant, la phrase va comme suit : «les élèves sont retournés dans leurs classes respectives». Le PR 2014, sous l'entrée «respectif» donne l'exemple : «Ils eurent à troquer leurs places respectives», alors que le Multi 5e édition dit, toujours sous l'entrée «respectif», que l'adjectif peut s'employer au sing. ou au plur. «Ils parlent de leur poste respectif ou de leurs postes respectifs». Le Girodet va dans la même direction que le Multi et donne un exemple au sing. et au plur., mais il dit que le pluriel est plus fréquent. Le Hanse 6e édition dit la même chose, cependant, il note que le singulier n'est pas à conseiller.

Donc, la correction a du sens, mais la phrase de l'auteur prévaut. Ayant eu à corriger ce cas, je n'y aurais pas touché.

Encadré 3 – Consignes du forum *Cultivez le doute*

Un forum pour vous faire réaliser l'importance de l'apprentissage en continu.

Rappelez-vous que, selon Aurel Ramat, deux des qualités les plus importantes en révision sont le doute et l'humilité...

- 1) Donnez un exemple de phrase ou d'emploi qui vous a fait douter.
- 2) Expliquez pourquoi vous avez douté.

- 3) Expliquez votre démarche de recherche. Donnez vos sources.
4) Dites clairement quelle décision normative vous prenez (conserver le cas ou corriger par...). Expliquez cette décision ou commentez-la, au besoin.

Les cas soumis doivent présenter un certain intérêt pour vous et pour vos collègues. (Avez-vous appris quelque chose? Avez-vous été surpris par le résultat de vos recherches?)

Exemple 3a – Forum *Cultivez le doute*, automne 2014

55. Mini-

Par p65a, dimanche 14 décembre 2014, 14:00

Je me questionnais sur la soudure ou la non-soudure du préfixe *mini-* aux noms. Dans notre travail de session sur Antidote, moi et ma coéquipière avons corrigé les *mini-jupes* par *minijupes*, parce qu'après avoir consulté le *Petit Robert* et *Usito*, seule la graphie *minijupe* était présente. Comme normalement les multiples possibilités de graphies des mots sont présentes dans *Usito* avec la mention RO (lorsqu'elle s'applique), nous avons conclu que c'était la seule graphie possible. Au premier abord, même la BDL semble nous indiquer la soudure:

-BDL, sous la rubrique Mini-: "Les mots formés avec le préfixe *mini-* s'écrivent sans trait d'union. Notons cependant que pour éviter des difficultés de lecture causées par la rencontre de deux *i*, il est préférable d'opter pour la graphie avec trait d'union. Par ailleurs, on utilise le trait d'union quand l'élément qui suit *mini-* est un nom composé."

En cherchant davantage, nous nous sommes rendu compte que nous n'avions pas su douter à bon endroit, car nous avons surcorrigé. Voici ce que les ouvrages de référence disent à ce propos:

- BDL: Les éléments sont **généralement** soudés. → **minigolf** (serait-ce une contradiction dans un même ouvrage?)

- Usito, sous la rubrique Mini-: REM. En principe, les composantes des mots construits avec l'élément *mini-* sont soudées.

- TLFi: **Prononc. et Orth.:** [mini]. Mots constr., tendance à la soudure.

- Hanse, 6e éd., sous la rubrique Mini: "Préfixe, parfois suivi d'un trait d'union. Tendance à l'agglutination.

Je retiens de ceci qu'il faut toujours chercher parfois un peu plus loin, car dans un même ouvrage de référence il peut y avoir des contradictions ou un manque de clarté (par exemple, dans la BDL), et il peut y avoir des informations incomplètes attribuables peut-être à un manque de rigueur, comme par exemple dans *Usito*: le fait qu'il y ait une rubrique sur Mini- et qu'une seule des deux graphies soit admise dans l'entrée "*minijupe*" est, quant à moi, peu rigoureux ou un manque d'uniformité.

56. Re: Mini-

par Dubois, Caroline, lundi 15 décembre 2014, 12:56

Bonjour **P65a**,

Attention aux jugements hâtifs sur la rigueur : le choix de l'orthographe en entrée - dans tous les dictionnaires - reste un choix éditorial. Ce choix peut être de mettre toutes les orthographes possibles (rare) OU d'indiquer une tendance (suivie ou que l'on devrait suivre). C'est un apprentissage à faire en révision, même si ce peut être frustrant! Qu'en penses-tu?

57. Re: Mini-
Par P65a, lundi 15 décembre 2014, 18:59

Bonjour Caroline,

En fait, je ne savais tout simplement pas ce détail à propos des ouvrages de référence. Peut-être aurais-je pu y penser en creusant davantage... Mais bon, je suis tout à fait d'accord avec toi. Ceci tombe à point, confirmant qu'il faut craindre le réviseur d'un seul ouvrage!

58. Re: Mini-
par Dubois, Caroline, lundi 15 décembre 2014, 21:57

:)

Exemple 3b – Forum *Cultivez le doute*, automne 2014

(Extrait d'un fil de discussion différent, sur le même thème que dans l'exemple 3a)

72. Re: mini-jupe minijupe
Par P5a, mercredi 10 décembre 2014, 10:33

Je comprends ta question: j'ai également hésité à savoir si je changeais le mot *mini-jupe* pour *minijupe*. Toutefois, comme tu l'as écrits toi-même, il peut s'écrire avec ou sans trait d'union. *Minijupe* est l'un des termes qui se trouvent visés par les rectifications orthographiques, et se trouve dans l'ouvrage *Le millepatte sur un nénufar*.

Mais il ne faut pas oublier que l'orthographe traditionnelle sera toujours valide! On peut continuer à écrire *mini-jupe*, sans que ce soit considéré comme une erreur.

Il s'agit de l'un des cas de *Bonnet blanc, blanc bonnet*. On a changé de quoi qui était bon, par de quoi qui était bon, mais pas meilleur. C'est donc un cas de surcorrection, car le texte n'est pas amélioré.

Encadré 4 – Consignes du forum *Erreur à signaler*

Erreur ou coquille à signaler?

Indiquez clairement à quel endroit vous avez trouvé une erreur et indiquez la correction.
Si vous souhaitez mettre à jour un passage d'un corrigé, faites une proposition concise et documentée.

Les documents sont mis à jour en bloc environ une fois par année.

Merci de votre participation!

Exemple 4a – Forum *Erreur à signaler*, automne 2014

41. Fiche de vocabulaire no 4 - Licencié
Par P29a, samedi 13 septembre 2014, 12:28

Bonjour,

Dans la fiche de vocabulaire n° 4 du recueil d'exercices, le mot *licencié* prête à confusion. En effet, j'ai recherché le mot dans le dictionnaire sous la forme d'un nom commun au masculin (il s'écrit *licenciée* au féminin). Alors, évidemment, la signification du nom est très différente de celle du verbe. Il peut vouloir dire "Titulaire d'une licence" ou "Personne qui a passé avec succès les épreuves de la licence" selon le Multi et le Petit Robert. Donc, puisque cela ne signifiait pas "Privé de son emploi", j'ai écrit que c'est FAUX dans le recueil. Toutefois, dans le corrigé sur Moodle, il est écrit que c'est VRAI. J'imagine que c'est le cas pour le verbe *licencier* mais pas pour le nom. Je crois qu'il serait donc pertinent de corriger la façon dont

le mot est écrit dans le recueil à moins que le nom ait vraiment le sens de "privé de son emploi", mais que je n'ai pas cherché aux bons endroits!
Merci!

42. Re: Fiche de vocabulaire no 4 - Licencié

Par P39a, dimanche 14 septembre 2014, 20:45

Bonjour P29a,

Il me semble que tu aies simplement oublié de vérifier dans le Grand dictionnaire terminologique puisque, en effet, le mot « licencié » est un terme associé à « congédié » lorsqu'il s'agit du domaine de la gestion/cessation d'emploi. Je suis toutefois d'accord avec ton commentaire affirmant qu'il n'était pas tout à fait évident de savoir si on devait se fier au nom ou au verbe correspondant à ce mot!

Voilà le lien si tu veux aller le consulter

: http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=10898730

43. Re: Fiche de vocabulaire no 4 - Licencié

par [Dubois, Caroline](#), lundi 15 septembre 2014, 10:02

Pensez aux phrases donnant des indices dans les mots croisés...

Si la formulation est "privé de son emploi", *privé* n'est fort probablement pas un nom ("J'ai vu trois privés de leur emploi"?). Il y a un indice que la démarche de recherche peut/doit se faire au verbe (infinitif, c'est la difficulté de recherche).

Si vous avez remarqué et retenu qu'il faut parfois chercher à plusieurs endroits dans un ouvrage (différentes natures possibles : adjectif, nom, verbe, etc.), un des objectifs des fiches est atteint!
[Intervention réduite]

44. Re: Fiche de vocabulaire no 4 - Licencié

Par P29a, lundi 15 septembre 2014, 11:23

J'avoue que je n'ai pas pensé au participe passé employé seul... C'est une belle erreur de ma part. Je savais que le verbe voulait dire *congédié* ou *privé de son emploi*, mais je pensais qu'il y avait une faute dans le recueil. Cependant, en y repensant, ça a du sens qu'il soit écrit ainsi, étant donné que le mot *privé* de la définition est aussi employé comme participe passé. J'ai sauté trop hâtivement aux conclusions alors!

[Exemples supprimés]

Merci beaucoup à vous deux de m'avoir éclairée!

Exemple 4b – Forum *Erreur à signaler*, automne 2014

20. Bidon

Par P7a, jeudi 9 octobre 2014, 09:24

Bonjour!

Vous avez parlé d'un examen *bidon*, mais selon *Usito*, le mot "bidon" au sens de "faux, simulé" est marqué comme étant de registre familier.

Je suggère donc de changer ce terme pour un terme du registre standard, comme "examen simulé" par exemple.

Ouuuu vous pouvez le laisser comme il est, je trouvais simplement intéressant de mentionner que ce mot faisait partie du registre familier hahaha :)

21. Re: Bidon

par [Dubois, Caroline](#), jeudi 9 octobre 2014, 12:44

Ha! Ha! Ha! :) Ou "Simulation d'examen"? :) Vous cultivez le doute, en tout cas. Bien! ;)

Exemple 4c – Forum *Erreur à signaler*, automne 2014

25. MFE, accord, p. 68

Par P52a, jeudi 25 septembre 2014, 10:15

À la page 68 de la MFE, dans l'encadré du haut, 3e paragraphe, on peut lire:
Donc, le 1er groupe est formé des verbes dont l'infinitif se terminent par «er» [...]; le 2e groupe, des verbes dont l'infinitif est [...]

Il y a ici une erreur d'accord du verbe avec son sujet: le sujet étant l'infinitif et non les verbes. La phrase suivante, conjuguée au singulier, va d'ailleurs dans ce sens.

La MFE maîtrise-t-elle vraiment son français?

26. Re: MFE, accord, p. 68

par [Dubois, Caroline](#), jeudi 25 septembre 2014, 15:11

:)

"Doute et humilité", dit Ramat...

Encadré 5 – Consignes du forum *La norme évolue*

Erreur un jour, erreur toujours?

En faisant vos devoirs (en particulier dans la MFE), vous constaterez, dans certains cas, que la norme semble avoir évolué : par exemple un ouvrage parle d'une erreur (souvent de vocabulaire) là où un autre, peut-être plus récent, n'en parle plus. Il faut soulever ces cas, question de nous rappeler l'importance de rester à jour.

Faites part de vos découvertes, avec source(s) à l'appui.

Exemple 5 – Forum *La norme évolue*, hiver 2015

1. "Finaliser": anglicisme?

Par P93a, mercredi 28 janvier 2015, 12:08

Bonjour,

Je m'interroge sur la correction du mot « finaliser » dans la phrase 42 de la MFE (p. 295).

J'ai l'impression que cette correction ne devrait plus être obligatoire, car le terme semble entré dans l'usage. La BDL allègue en effet qu'« après avoir été condamné comme calque de l'anglais *to finalize*, l'usage l'a finalement emporté et le mot est maintenant accepté autant en France qu'au Québec. » « Finaliser » signifie « mener à terme, régler les derniers détails d'un projet, d'un dossier, d'une entente, etc. » (BLD, « Finaliser et finalisation », 2002).

Le PR note que le terme est un calque de l'anglais, mais ne semble pas le condamner outre mesure. (PR, « Finaliser », *en ligne*.)

Le Multi, pour sa part, remarque que « finaliser » est critiqué par plusieurs auteurs et qu'on pourrait le remplacer par *mettre au point*, *terminer*, etc. (Multidictionnaire, 5e éd., « Finaliser », p. 722.) Néanmoins, le terme semble accepté.

Je crois donc que la norme a évolué et que le terme « finaliser », autrefois considéré comme un anglicisme, est désormais accepté dans la langue française, quoique critiqué par certains.

Signature

2. Re: "Finaliser": anglicisme?

par [Dubois, Caroline](#), mercredi 28 janvier 2015, 14:03

Voilà un cas bien classé : la norme évolue!

3. Re: "Finaliser": anglicisme?

Par P81a, jeudi 23 avril 2015, 21:23

Effectivement, pour ajouter à ton raisonnement **P93a**, j'ai consulté le dictionnaire *Usito* dans lequel on donne deux définitions de finaliser. 1: Assigner un but à quelque chose. 2: Mettre au point quelque chose, mettre la dernière main à quelque chose. On fait la remarque que c'est passé dans l'usage standard bien que parfois critiqué.

Encadré 6 – Consignes du forum *Classe virtuelle intemporelle*

Ce forum est en quelque sorte le prolongement de la classe. On l'utilise pour poser des questions générales sur un examen ou sur un travail de session (consignes, remise) ou pour poursuivre une discussion commencée en classe qui demande une suite.

Certaines discussions ayant eu lieu par le passé sont laissées sur le site. Elles sont en quelque sorte intemporelles, toujours pertinentes (questions récurrentes ou réflexions sur un piège de la révision, par exemple).

Exemple 6 – Forum *Classe virtuelle intemporelle* (question bilan), hiver 2015

10. Re: Question bilan

Par P90a, jeudi 23 avril 2015, 20:14

Bonjour,

Comme c'est le cas pour plusieurs de mes collègues, je retiens bon nombre de choses qui concernent, entre autres, la recherche stratégique dans les « bons » ouvrages et le doute systématique. Bien entendu, la fameuse question « est-ce ce que ce que je lis peut être correct » restera gravée dans ma mémoire. Plus que pertinente, elle permet de nous sortir de notre barème personnel de bonne qualité, souvent basé sur le style ou des impressions. À ce sujet, les questions de normes ont été enrichissantes pour démontrer qu'il est important de toujours se demander si la phrase que nous avons devant nous peut être correcte, même si elle ne correspond pas à ce que nous pourrions vouloir écrire (le cas de « leurs classes respectives » fut particulièrement éloquent).

Ce que j'ai trouvé de particulièrement intéressant, c'est le lien avec la « vraie vie ». En effet, tout au long de la session, des situations en lien avec la réalité nous ont été présentées. J'ai alors compris à quel point les connaissances théoriques sont primordiales, mais que la capacité à les appliquer dans une vraie situation l'est tout autant. En effet, il faut être en mesure d'entrer en bonne communication avec un client et de répondre à plusieurs demandes qui peuvent être très variées. Le dernier exercice fait en classe (atelier de travail sous pression), même s'il a été écourté, a permis de le constater.

Bref, ce fut un cours très enrichissant et je repars avec plusieurs bons trucs dans mes poches!